Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene

Zeitschrift
für
Pädagogische Psychologie,
Pathologie und Hygiene

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und **Leo Hirschlaff.**

— V. Jahrgang —

Berlin SW.
Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung, G. m. b. H.
1903.

Inhalt des fünften Jahrganges.

1903.

A. Abhandlungen.

B. Sitzungsberichte.

Verein für Kinderpsychologie zu Berlin.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Erziehungs- und Fürsorge-Verein für geistig zurückgebliebene Kinder zu Berlin.

Psychologische Gesellschaft zu Breslau.

Verein für Kinderforschung.

C. Berichte und Besprechungen.

D. Mitteilungen.

E. Bibliotheca pädo-psychologica.

Zeitschrift
für
Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang V. Berlin, April 1903. Heft 1/2.

Über sittliche Erziehung und Moralunterricht.

Vortrag, gehalten am 16. Januar 1903 im Verein für Kinderpsychologie zu Berlin

von
A. Döring.

Hochgeehrte Versammlung! Es handelt sich um ein sehr weitläufiges und umfassendes Thema, das im Rahmen eines Vortrages nur in lapidarer Kürze behandelt werden kann. Ich glaube der mir gewordenen ehrenvollen Aufforderung am besten zu entsprechen, wenn ich in erster Linie das Bild eines rein weltlich-natürlichen Moralunterrichts, der in der staatlichen Elementarschule an Stelle des Religionsunterrichts zu treten hätte, wie es mir vorschwebt und wie es in meinem „Handbuch der menschlich-natürlichen Sittenlehre für Eltern und Erzieher“ Stuttgart 1899 ausführlich entwickelt ist, den Grundzügen nach der Betrachtung unterwerfe. Die sonstigen Funktionen der sittlichen Erziehung lassen sich dann leicht daran anschliessen.

Als Folie für dieses Bild möchte ich zunächst einige Züge aus dem grossen Experiment der französischen Republik mit der Volksschule mitteilen. Dieses Experiment verdient noch mehr Beachtung, als ihm anscheinend bei uns bisher gezollt worden ist und wäre es auch nur, weil sich teilweise daraus lernen lässt, wie es nicht gemacht werden darf.

Die Neugestaltung der Volksschule in Frankreich besteht jetzt schon ungefähr 20 Jahre. Schon im Jahre 1882 wurde

durch eine Ministerialverfügung der Unterrichtsplan festgesetzt; ein zusammenfassendes Schulgesetz wurde 1886 angenommen. Das in diesen 20 Jahren dort Geleistete verdiente wohl heute eine zusammenfassende Monographie. Kleinere Beiträge habe ich bereits 1894 in den „Preussischen Jahrbüchern" (Band 78) und 1896 in der Sonntagsbeilage der Voss. Zeitung, an letzterer Stelle speziell den Moralunterricht betreffend, gegeben.

In dieser Organisation wurde nun zunächst das Prinzip der allgemeinen Schulpflicht mit den in strenger Folgerichtigkeit daraus abgeleiteten Konsequenzen der Unentgeltlichkeit und der „laïcité" aufgestellt. Dies Prinzip aber wurde dann von vornherein dadurch wieder durchbrochen und lahmgelegt, dass ihm nicht die Alleinverbindlichkeit der Staatsschule oder doch der in dieser massgebenden Unterrichtsgestaltung hinzugefügt, dass vielmehr neben der Staatsschule die sogenannten „freien Schulen" zugelassen wurden. Dies war der erste grosse Fehler, der dieser Schöpfung anhaftet.

Schon 1890 besuchte ein Fünftel der schulpflichtigen Kinder die freien Schulen und unter dem mächtigen Einflusse der Geistlichkeit, die von vornherein der Staatsschule aufs heftigste widerstrebte, ist diese Bevorzugung der freien Schulen anscheinend in beständigem Wachsen begriffen und droht die Staatsschule zu erdrosseln. Im Falle einer in Frankreich jederzeit möglichen monarchischen Staatsveränderung besteht die Gefahr, dass diese weltliche Schule vollständig wieder von der Bildfläche verschwinden wird.

Diese weltliche Schule schliesst also allen dogmatischen Religionsunterricht im Sinne der Religionsgemeinschaften aus und hat dafür als neue Unterrichtsgegenstände den höchst bedeutsamen „Bürgerunterricht", sowie in nachdrücklichster Form auf allen Altersstufen einen in 4—5 wöchentlichen Stunden zu erteilenden Moralunterricht eingeführt.

Bei diesen beiden Unterrichtsfächern nun tritt, beiden gemeinsam, ein zweiter schwerer Fehler auf. Das ist der in den betreffenden Lehrbüchern in unglaublich abstossender, wahrhaft erschreckender Weise, in wahrhaft verrohender Form zu Tage tretende Chauvinismus.

Dem so wichtigen Moralunterricht insbesondere endlich haften zwei weitere grosse Mängel an.

Einesteils der Mangel einer methodischen Durchbildung sowohl bei den Lehrern, als in den Lehrgängen und Lehrbüchern, trotzdem der letzteren rasch eine ungeheure Zahl auf dem Plane erschien. Der Jesuit Gruber, der 1889 eine bitterböse Schrift gegen diesen weltlichen Moralunterricht richtete, beziffert darin schon damals die Zahl der erschienenen Lehrbücher auf 119, wobei freilich die dem „Bürgerunterricht" gewidmeten teilweise mitgezählt zu sein scheinen. Ein der Neuerung sympathisch gegenüberstehender Bericht über diesen Moralunterricht, den im Rahmen der grossen sechsbändigen Darstellung des französischen Schulwesens für die Weltausstellung von 1889 das freisinnige Mitglied der protestantisch-theologischen Fakultät zu Paris, Professor Lichtenberger' zugleich Mitglied der höchsten Unterrichtskommission, zusammenstellte (L'éducation morale dans les écoles primaires), verschweigt diesen Mangel nicht. Von den 558 amtlichen Berichten, die ihm als Material zur Verfügung standen, bezeichnet er die Mehrzahl als banal, nur eine Minderzahl als gewissenhaft und detailliert. Er hebt die Tatsache hervor, dass manche Lehrer — die Lehrer standen ja der überwiegenden Mehrzahl nach dem neuen Unterrichtsgegenstande ohne jede Vorbildung gegenüber, — den Moralunterricht eigenmächtig unterdrückt haben. Er teilt die Anekdote mit, dass ein Lehrer auf die Frage des Inspektors, welche Moralthemata er im letzten Monate behandelt habe, antwortete: „Herr Inspektor, wir haben von den Ministerien gehandelt." Die Sympathie unseres Berichterstatters betätigt sich daher überwiegend als Hoffnung auf eine bessere Zukunft.

Der zweite Fehler ist eine befremdliche Halbheit in Bezug auf Heranziehung der religiösen Begründung. Die vorerwähnte Ministerialverfügung von 1882 enthält beim Moralunterricht folgenden Passus: „Der Gottheit gebührt Respekt und Verehrung. Die höchste ihr geschuldete Huldigung ist der Gehorsam gegen das Sittengesetz, wie es sich in Gewissen und Vernunft offenbart." Wir erkennen hier den auch tatsächlich bei dieser Organisation mächtig wirksamen Einfluss der Cousinschen Schule. Selbstverständlich war derartiges der radikalen Richtung anstössig, während es der kirchlichpositiven auch nicht entfernt genügte. Das Verfahren

stösst nach beiden Seiten an und verletzt die Forderung einer unter allen Umständen im späteren Leben stichhaltigen Moralbegründung.

Wie es heute mit dem Moralunterricht der französischen Volksschule, seiner methodischen Entwicklung und seinen im Volksleben bemerkbaren Wirkungen steht, das verdiente wohl erforscht zu werden. Jedenfalls ist daraus zu lernen, indem man die in ihr begangenen Fehler vermeidet.

An erster Stelle müsste für die mir vorschwebende weltliche Staatsschule an der Allgemeinverbindlichkeit, sei es dieser Schule selbst, sei es wenigstens der in ihr herrschenden Unterrichtsweise, festgehalten werden.

Zweitens müsste das Prinzip rein durchgeführt werden, dass die religiöse Erziehung ausschliesslich Sache der Familie und der Religionsgemeinschaften wäre, ohne jeden staatlichen Zwang, andernteils aber auch ohne jede Hemmung und Beeinträchtigung seitens des Staates. Es müsste im öffentlichen Unterricht alles nach dieser Seite hin Anstossende strengstens vermieden, aber auch alle religiösen Elemente ferngehalten werden, einschliesslich der Andachtsübungen und der positiven religiösen Färbung auch anderer Unterrichtsgegenstände. Im Interesse des Verständnisses der religiösen Faktoren innerhalb der Gesellschaft, in deren Mitte das Kind als Erwachsener zu leben hat, bedürfte es nur einer streng objektiv gehaltenen Orientierung über Geschichte und Lehre der vorhandenen Religionsgemeinschaften, die etwa im geschichtlichen Unterricht oder auch in dem auch sonst unserer Schule hochnötigen Bürgerunterricht gegeben werden könnte.

Endlich wäre erforderlich ein sehr nachdrücklicher, methodisch umsichtiger, wirksamer Moralunterricht, aber ohne Zuhilfenahme irgend welcher religiöser oder metaphysischer Prinzipien.

Damit sind wir dann wieder bei unserem nächsten Thema, dem Moralunterricht, angekommen.

Dieser wird sich in zwei Stufen zu gestalten haben, als propädeutischer moralischer Anschauungsunterricht, etwa dem 11. und 12. Lebensjahre angehörig, und als endgültiger systematisch gehaltener Moralunterricht, den beiden letzten Schuljahren, also dem 13. und 14. Lebensjahre,

zuzuweisen. Beide Kurse müssten als ihren eigentlichen Stoff das Leben der Erwachsenen betrachten, doch so, dass auch die besonderen sittlichen Anforderungen an das jugendliche Alter geeigneten Ortes mit berücksichtigt würden.

Es ist im Interesse der Deutlichkeit ratsam, mit der systematisch durchgebildeten Endstufe den Anfang zu machen.

Hier ergeben sich zwei Hauptteile, die geradezu als zwei Jahreskurse gedacht werden können. 1. Der Inbegriff der sittlichen Forderung als Ganzes und in allen seinen Verzweigungen, eine systematische Darstellung des normalen sittlichen Verhaltens in populärer Fassung. 2. Die Sanktion. Warum müssen wir diese Vorschriften für uns als bindend erachten?

Ich versuche, vom Lehrgange in beiden Teilen eine flüchtige Skizze zu entwerfen, indem ich für die genauere Ausführung auf mein „Handbuch" verweise, in dem gerade diese Partie in besonders detaillierter Durchführung zur Darstellung gebracht worden ist.

Den ersten Hauptteil anlangend, erscheint es mir als notwendig, von vornherein zu betonen, dass der ethische Idealmensch nicht als ein zwiespältiges Wesen vorgestellt werden darf, das zwar einesteils diese oder jene sittliche Eigenschaft besitzt und betätigt, das aber im übrigen von selbstischen Interessen im niederen Sinne, wie wirtschaftliches Fortkommen, Erlangung von allerlei Vorteilen und Annehmlichkeiten, Erklimmung einer möglichst hohen Staffel im Gesellschaftsleben und dergl. geleitet wird. Es muss eine Pflichtenlehre gefordert werden, nach der das gesamte Wollen einheitlich und vollständig durch das Prinzip des Sittlichen bestimmt erscheint.

In der Tat ist dies Prinzip fruchtbar und inhaltreich genug um die Gesamtheit des Wollens und Strebens ihm unterordnen zu können. Bestimmen wir es zunächst mit Schopenhauer dahin: „Verletze Niemand: Hilf allen, soviel du kannst!" Hier ist ein negativer Satz, ein Verbot und ein positiver, ein Gebot. Beiden gemeinsam ist als das sie zur Einheit Verbindende die Rücksichtnahme auf das fremde Wohl.

Der negative Satz spricht das Prinzip der Gerechtigkeit aus. Der Gerechte respektiert die Lebensgüter des Anderen: dessen

Leben und körperliches Wohlsein, seine Freiheit, die Richtigkeit seiner Vorstellungen von dem für seine Lebenslage Bedeutsamen (Wahrhaftigkeit), die Ungetrübtheit seines Gefühllebens, sein Eigentum, seine Ehre, seinen Frieden mit seinen Umgebungen, seine Sittlichkeit. Alles dies im weitesten Umfange in Beziehung auf alles, was Menschenantlitz trägt, speziell in den engeren und engsten Lebensbeziehungen, in Vertragsverhältnissen, in Handel und Wandel, in Freundschaft und Gemeinschaft, im Familienkreise. Ein solches engeres Verhältnis wird auch durch empfangene Guttat begründet: der Gerechte ist dankbar, dagegen reizt ihn erlittene Unbill nicht zur Vergeltung. Er hält es nicht für sein Recht, durch Rache das Leid und Weh der Menschheit an seinem Teile noch zu vermehren. Unter Umständen jedoch ist das Streben nach Restitution des Geraubten (Eigentum, Ehre) oder Ersatz (z. B. körperliche Schädigung), der Kampf ums Recht, nicht nur sein Recht, sondern seine Pflicht. Jedenfalls ist da, wo die sein Leben, seine Wohlfahrt, die Bedingungen seines sittlichen Wirkens gefährdende Übeltat noch abgewendet werden kann, Abwehr, Notwehr, nicht nur Recht, sondern Pflicht. Der fanatische Tolstoiismus mit dem Grundsatze, dem Bösen nicht zu widerstreben, schlägt, konsequent durchgeführt, nicht nur die Fortdauer der Möglichkeit eigenen sittlichen Wirkens, sondern, soviel an ihm ist, den Bestand einer sittlichen Gesellschaftsordnung in die Schanze.

Dass es eine Gerechtigkeit in diesem Sinne auch gegen das Tier gibt, darauf sei an dieser Stelle nur mit einem Worte hingedeutet.

Als positive Ergänzung dieser negativen Seite des Sittlichen tritt das „Hilf allen!“ auf. Hier erscheint zunächst die tätige Güte, die caritas. Es ist die Willensrichtung auf ein möglichst weitgehendes Mass des dem Andern zu erweisenden positiven Guten. Die Güte hat in der Schrankenlosigkeit ihres Horizontes etwas Berückendes, als sittliche Forderung ist sie uferlos. Mit Recht wird sie als unbestimmte Pflicht bezeichnet.

Neben der tätigen steht die duldende Güte, die unter Umständen die erlittene Unbill, auf die Forderung des Wiedergutmachens verzichtend, willig auf sich nimmt.

Auf das wirksamste wird die Willensrichtung auf das positiv Gute in deutliche Grenzen eingeschlossen durch den Begriff des Berufes im idealen Sinne. Beruf im idealen Sinne bedeutet nicht eine Beschäftigung zum Erwerbe des Lebensunterhalts, sondern eine Form gemeinnütziger Betätigung der besonderen, von Mensch zu Mensch, von Individuum zu Individuum verschiedenen Gaben, Anlagen und Fähigkeiten zum Wohle der anderen und der Gesamtheit. Es gibt diesen idealen Beruf in mannigfachem Sinne. Da ist zunächst die unendliche Vielfältigkeit der bürgerlichen Berufe als eine ebenso grosse Vielfältigkeit der Dienste an der Gemeinschaft. Es gibt keinen echten Beruf, der nicht in diesem idealen Lichte eines Dienstes für das Ganze, einer Organfunktion am grossen Gesamtorganismus der Gesellschaft betrachtet werden könnte. Es giebt ferner die Berufe in der Familie, von denen das Wort Luthers gilt:

Ein jeder lern' sein Lektion,
So wird es wohl im Hause stohn.

Hier ein Beispiel, wie auch das jugendliche Leben in diesem Unterricht seine Berücksichtigung finden kann. Auch das Kind hat zunächst seinen Familienberuf. Ausserdem aber bietet sich hier Anlass zur Hindeutung auf seinen Beruf, sich für das erwachsene Leben erziehen zu lassen und selbst heranzubilden.

Es giebt ferner den staatsbürgerlichen Beruf und endlich für schöpferische Naturen in grössserem Massstabe den menschheitlichen Beruf.

So erhalten wir als dritte Haupttugend neben der Gerechtigkeit und Güte die Berufstreue.

Ist nun mit diesen drei Willensrichtungen das Gesamtgebiet des Sittlichen erschöpft? Darnach würden alle die Formen der Fürsorge für das eigene Wohl in körperlicher, seelischer und wirtschaftlicher Beziehung, in bezug auf Fortkommen, Ehre und dgl., die doch mit unumgänglicher Notwendigkeit einen sehr erheblichen Bruchteil unserer Handlungen und Bemühungen in Anspruch nehmen, nicht unter den sittlichen Gesichtspunkt fallen. Es scheint, als ob da die Zwiespältigkeit in der Lebensführung, die wir von unserem Idealbilde fern halten wollten, doch wieder zugestanden werden müsste und dass die Forderung, die wir aufstellten, dass das gesamte Handeln

vom Prinzip des Sittlichen umfasst werden soll, doch wieder hinfällig wird.

Dies ist jedoch keineswegs der Fall. Es steht auch für diese Richtungen des Tuns ein Kategorie in Bereitschaft, durch die sie in vollkommener Weise in den Bereich des Sittlichen einbezogen werden. Das ist die Kategorie der indirekten Tugenden oder der Tugenden der Leistungsfähigkeit. Körperliche Leistungsfähigkeit durch Pflege und Wahrung der Gesundheit, Rüstigkeit und Frische, seelische Leistungsfähigkeit durch Normalität des Gefühlslebens, durch Willenstüchtigkeit und Entwicklung der intellektuellen Vermögen, gesellschaftliche Leistungsfähigkeit durch Normalität der wirtschaftlichen Lage und Wahrung der Ehre, auf der unsere gesellschaftliche Vertrauensstellung beruht: das alles sind wichtige, hochbedeutsame, sittliche Obliegenheiten.

Und endlich muss diese ganze Mannigfaltigkeit der Anforderungen unter Beachtung ihrer jeweiligen Dringlichkeit vor unharmonischem Sichgeltendmachen bewahrt und zu einem wohlgegliederten Ganzen sittlicher Lebensführung gestaltet werden. Dazu bedarf es einer besonderen Tugend, die den Blick auf das Ganze gerichtet hält und wie von einer hohen Warte herab mit Feldherrnblick das Ganze überschaut und regelt. Das ist die Weisheit. Sie hat im weitesten Umfange die Aufgabe, die Konflikte der Pflichten zu lösen. (Beispiele: der heilige Crispinus, der Leder stiehlt, um den Armen Schuhe zu machen. Verletzung der Gerechtigkeit im Interesse der Güte. Buchstäbliche Befolgung der Vorschrift: »Verkaufe alles, was du hast und gib es den Armen«! Verstoss gegen die Pflicht der Gerechtigkeit, da die Armen durch eine solche Art der Wohltätigkeit degradiert werden, sowie gegen die der eigenen Leistungsfähigkeit, beides ebenfalls im Interesse der Güte.)

Selbstverständlich muss der Moralunterricht diese Pflichtenlehre nicht in dürrer Skizzenhaftigkeit vortragen, sondern gerade möglichst ins Einzelne, in die konkreten Fälle und Einzelentscheidungen eintreten, in denen die sittliche Forderung im wirklichen Leben an uns herantritt. Es ist die erste und nächste Angelegenheit dieses Unterrichts, das Kind über den ganzen Umfang und Inhalt des Sittlichen nicht im Un-

gewissen zu lassen. Was ich nicht weiss, macht mich nicht heiss. Vage Unklarheit über das Wesen der sittlichen Forderung in allen ihren Verzweigungen stumpft auch den etwa vorhandenen Willen zum Guten ab; das nur in verschwommenen Umrissen vorhandene Bild einer sittlichen Lebensführung lässt ihn in der Ausführung völlig erlahmen.

Gegen diesen ersten Hauptteil insbesondere richtet sich nun das häufig gehörte Bedenken, dass ein solcher Unterricht dem Kinde langweilig sei und die Wirkung haben müsse, ihm die ganze Sache in Grund und Boden dauernd zu verleiden.

Gegenüber diesem Einwande möchte ich auf einige Ausführungen Kants verweisen. Er sagt (Kr. der prakt. Vern. Methodenl.): »Ich weiss nicht, warum die Erzieher der Jugend von diesem Hange der Vernunft, in aufgeworfenen praktischen (d. h. sittlichen) Fragen selbst die subtilste Prüfung mit Vergnügen einzuschagen, nicht schon längst Gebrauch gemacht haben«. Er glaubt, dass sie dabei »selbst die früheste Jugend, die zu aller Spekulation sonst noch unreif ist, bald sehr scharfsichtig und, weil sie dabei den Fortschritt ihrer Urteilskraft fühlt, nicht wenig interessiert finden werden.« Ja, Kant verspricht sich von dieser blossen Erörterung der sittlichen Vorschrift sogar schon eine direkt versittlichende Wirkung. Er meint, dass »diese öftere Übung im Wahrnehmen des sittlich Richtigen und Verkehrten einen dauerhaften Eindruck der Hochschätzung auf der einen, und des Abscheues auf der anderen Seite zurücklassen werde, der zur Rechtschaffenheit im künftigen Lebenswandel eine gute Grundlage ausmachen« würde.

Ein ähnliches Zeugnis in bezug auf das Interesse der Jugend an einer ausgeführten Pflichtenlehre, und zwar in diesem Falle aus langjähriger Praxis, besitzen wir von Felix Adler, dem verdienten Begründer des Moralunterrichts in Amerika (Der Moralunterricht der Kinder, deutsch von G. v. Gizycki, Berlin 1894). So dürfte es also nur auf die richtige Behandlung ankommen, um gerade für diesen ersten Hauptteil des ethischen Unterrichts ein lebhaftes Interesse erwarten zu können.

Den zweiten Hauptteil bildet die Sanktion. Warum ist diese Vorschrift verbindlich?

Diese Verbindlichkeit muss, da es sich um einen Unterricht handelt, intellektuell begründet werden. Ein blosses Predigen und Ermahnen kann eine klar und scharf begründete und zu lebenswieriger Dauer festgelegte Überzeugung nicht ersetzen. Es muss darauf ausgegangen werden, durch Vernunftgründe den das Ganze umfassenden Entschluss zur sittlichen Lebensführung herbeizuführen, das zu bewirken, was der Schillersche Vers »Nimm die Gottheit auf in deinen Willen« ausdrückt, in dem »die Gottheit« dem Zusammenhange nach das strenge Pflichtgebot bezeichnet. Wir stehen hier vor dem eigentlichen Problem der in der antiken Philosophie so vielfach erörterten Lehrbarkeit der Tugend. Die völlige Weglassung dieses Hauptteils aus dem Moralunterricht, wie sie z. B. von Felix Adler befürwortet wird, kann nicht gut geheissen werden.

Hier stossen wir denn nun auf die beliebte Auskunft durch das Gewissen, das in diesem Zusammenhang unfehlbar als deus ex machina aus der Versenkung auftaucht. Das Gewissen ist angeblich ein strenger Gesetzgeber und Richter und der Friede mit ihm eine höchst wichtige, für unser ganzes Wohlsein entscheidende Angelegenheit.

Wir stehen hier vor einer bedeutsamen psychologischen Frage.

Zunächst: Lehrt die Erfahrung die Existenz einer so charakterisierten Potenz im Inneren? Diese Frage kann nur sehr bedingt bejaht werden. Die Gesetzgebung macht sich nur in sehr schwachen und verschwommenen Ansätzen geltend, und wo kein Gesetzgeber ist, da ist auch kein Richter.

Vornehmlich aber: Kann ein derartiges seelisches Organ, eine Art Apparat im Innern, psychologisch verständlich gemacht werden?

Wir kommen hier zu dem Resultate, dass das Gewissen, soweit überhaupt von ihm die Rede sein kann, ein aus sehr verschiedenen Ingredienzien Zusammengesetztes, d. h. lediglich eine zusammenfassende Bezeichnung für eine ganze Reihe sehr verschiedenartiger Erscheinungen ist. Es besteht aus Elementen der Naturveranlagung und Elementen der Gewöhnung, des Anerzogenen.

In ersterer Beziehung begegnen wir bei Rousseau und Herbert Spencer exzessiven Vorstellungen.

Rousseau glaubt an den Normalmenschen im Naturzustande auch in ethischer Beziehung. Seine oberste Erziehungsregel im »Emile« lautet daher, man müsse verhüten, dass etwas geschehe. Er sieht sich dann freilich im weiteren Verlaufe dieser Schrift, im Bekenntnisse des savoyischen Vikars, doch genötigt, für die Sanktion des Ethischen religiös-metaphysische Prinzipien zu Hilfe zu nehmen.

Herbert Spencer glaubt, umgekehrt den vollkommen sittlichen Antrieb im Inneren als Resultat des Kulturprozesses ans Ende desselben verlegen zu müssen. Durch Anpassung an die vorhandenen Existenzbedingungen, durch Überleben der am besten Angepassten und Vererbung der erworbenen Eigenschaften wird nach ihm schliesslich im blossen Triebleben ein so kolossales Kapital sittlicher Impulse angehäuft, dass alle entgegenstehenden Antriebe lahmgelegt sind und geradezu ein peinlicher Wettstreit um die Gelegenheiten zum gemeinnützigen Handeln entsteht.

Spencer hat nicht näher dargelegt, wie er sich diesen versittlichten Naturzustand psychologisch vorstellt. Praktisch ist seine Theorie jedenfalls ohne Bedeutung, weil wir mit dem gegenwärtigen Zustande der Menschheit zu rechnen haben. Doch liegt seiner Theorie eher als der Rousseauschen etwas auch schon für den gegenwärtigen Zustand bedeutsames Richtiges zu grunde. Der Kulturmensch bietet unzweifelhaft schon in seiner Naturbeschaffenheit für die Entstehung des Sittlichen bessere Vorbedingungen, als der Wilde. Unbeschadet eintretender Rückschläge, Rückbildungen, Bildungshemmungen, auch auf dem Gebiete der Veranlagung zum Sittlichen, bietet das Triebleben der Kulturmenschheit dem allgemeinen Durchschnitte nach bessere Handhaben für die sittliche Erziehung, als das des Wilden.

Die genauere Feststellung dieser Handhaben führt auf die Frage nach den Naturelementen des Gewissens zurück. Als solche lassen sich vielleicht folgende anführen.

1. Eine stärkere Entwickelung des Mitgefühls im Vergleich mit den wilden selbstischen Trieben der animalischen Natur. Das Mitgefühl beruht auf der Fähigkeit zur phantasiemässigen Versetzung in die Zustände des anderen.

2. Die Fähigkeit wenigstens zu dunklem gefühlsmässigen Ahnen der aus der Zusammenleben entspringenden Notwendigkeit, die Rechte der anderen zu respektieren (Solidarität), sowie überhaupt der mit dem sittlichen Verhalten verknüpften eigenen Vorteile (Lebensklugheit).

3. Ein ebenfalls in dunkler gefühlsmässiger Weise sich geltend machendes Bedürfnis nach Eigenwert durch die heilsame Bedeutung unseres Seins und Tuns für andere. Dies Bedürfnis entspringt als Frage nach einem Berechtigungsgrunde der eigenen Existenz aus der Vernunftnatur des Menschen und findet sich in der Wahrnehmung, ein Nichtswürdiger zu sein, in peinlicher Weise unbefriedigt.

Jedenfalls ist aber das Mass, in dem diese Naturelemente des Gewissens entwickelt sind, ein sehr schwankendes, von Individuum zu Individuum verschieden und bis zum Nullpunkte sinkend.

Vollends sind die anerzogenen Elemente des Gewissens völlig dem Zufall unterworfen und können sich unter Umständen in einer dem Sittlichen direkt entgegengesetzten Richtung geltend machen (Indianer, Menschenfresser.)

So dürfte der Rekurs auf das Gewissen schwerlich die gewünschte Anknüpfung für den lehrhaften Nachweis der sittlichen Verpflichtung bilden können.

Kann man überhaupt dem Menschen ein altruistisches Verhalten andemonstrieren?

Sokrates formuliert den menschlichen Grundwillen in folgender Weise: „Alle Menschen bevorzugen unter den ihnen möglichen Handlungsweisen diejenige, die sie für die ihnen selbst zuträglichste halten". (Mem. III. 9, 4.) Diese Ansicht hat stets zahlreiche Vertreter gehabt. Unzweifelhaft beruht die Annahme selbstlosen Handelns in unzähligen Fällen nur auf Verkennung der tatsächlich wirkenden selbstischen Motive. Ein völliges Ableugnen des Vorkommens altruistischer Zustände scheint nicht berechtigt, es sind dies aber wohl immer nur Ausnahmezustände, die auf einem Aussersichgeraten beruhen. Unter den Neueren hat, um nur ein Beispiel zu nennen, Friedrich der Grosse in seiner Abhandlung: L'amour propre envisagé comme principe de morale und seinem Dialogue de morale à l'usage de la jeune Noblesse (1770 u. 71) die aus-

schliessliche Leitung des Handelns durch selbstische Motive nachdrücklich betont und auf diese Ausschliesslichkeit der selbstischen Motive die gesamte sittliche Erziehung zu basieren versucht. Nach ihm ist die Selbstliebe das verborgene Prinzip aller unserer Handlungen: durch ein geheimes und fast unmerkliches Gefühl beziehen wir alles auf uns selbst. Man muss daher dem Menschen das Sittliche als seinen wahren Vorteil zeigen, ihm zeigen, dass die richtig verstandene Selbstliebe sich für das Gute entscheiden muss.

In der Tat scheint die Sanktion ausschliesslich mit selbstischen Motiven rechnen zu dürfen.

Eine gewisse Wirkung ist hier schon durch Anknüpfung aus Mitgefühl zu erzielen. Versündigung gegen dasselbe ist Versündigung gegen eine der edelsten Anlagen unserer Natur.

Ferner die Tatsache der Solidarität und die Lebensklugheit.

Wir sind in den Bedingungen unseres Daseins und Wohlseins von der Gesellschaft abhängig, in die wir hineingeboren sind und ohne die unser Dasein kaum zu denken ist. Wir sind daher verpflichtet, die Ordnungen, auf denen der Bestand dieser Gesellschaft beruht, zu respektieren, zu fördern. Rückschläge gegen die Verletzung dieser Ordnungen erfolgen in gröberen Fällen in der Form der gesetzlichen Strafe; darüber hinaus in wirksamer Weise durch Verlust der Sympathie und des Vertrauens unserer Mitmenschen. Durch dies Prinzip der Solidarität werden direkt nur die direkten Pflichten (Gerechtigkeit, Güte, Berufstreue) geschützt. Umfassender ist das Prinzip der Lebensklugheit, das auch die indirekten Pflichten der Leistungsfähigkeit mit rechtfertigt. Verstösse gegen die Forderungen der Leistungsfähigkeit haben die schwerwiegendsten Folgen für unser Wohlsein. Selbstverständlich darf diese Verwendung des Prinzips der Lebensklugheit nicht zur Verherrlichung der platten Utilität herabsinken. Sie muss immer der Sphäre der Bedeutung des indirekt Guten für die Ermöglichung des direkt Guten nahe bleiben.

Als den eigentlich ausschlaggebenden Beweggrund, der allein die Totalität des Sittlichen direkt und unmittelbar trifft, betrachte ich das tief in der Vernunftnatur des Menschen begründete Selbstschätzungsbedürfnis. Dies findet in wahrer

und stichhaltiger Weise nur dann seine Befriedigung, wenn unser Tun am Wohle der anderen seinen Einheits- und Schwerpunkt findet. Das schwerste Missgeschick, das über uns hereinbrechen kann, trifft uns, wenn wir in geheimer Selbstanklage über uns das Urteil fällen müssen: Du bist ein Nichtswürdiger! (d. h. entweder im buchstäblichen Wortsinne ein Wertloser, ein Unkraut, des Besserem den Platz raubt, oder gar im Sinne des Sprachgebrauchs ein positiv Schädlicher, ein bösartiges Raubtier oder Giftreptil).

Dies Motiv wird sich allerdings nur da geltend machen können, wo der Mensch der äussersten Not des Lebens, dem Kampfe um die nackte Existenz, der täglichen Infragestellung der einfachsten Substistenzmittel enthoben ist.

Dieser systematische Unterricht müsste an der Hand eines kurzen, den Kindern in die Hand zu gebenden Leitfadens erteilt werden.

Auch der propädeutische Kursus, der ethische Anschauungsunterricht, würde m. E. schulmässig, in gesonderten Lektionen und in derselben systematischen Anordnung, wie der endgültige Moralunterricht zu erteilen sein, doch so, dass hier das Systematische noch nicht gründlich betont und nicht zum Bewusstsein der Kinder erhoben zu werden brauchte.

Auch hier würden also in einem ersten Hauptteile die Arten des sittlichen Verhaltens vorzuführen sein, und zwar entsprechend dem Charakter als Anschauungsunterricht in der Form von Beispielen und moralischen Erzählungen, angeordnet nach dem System der Pflichten im endgültigen Unterricht. Diese Zusammenstellung dürfte aber nicht den Kinder in die Hand gegeben werden, weil sie sonst, nach einer treffenden Bemerkung Salzmanns, „den Zucker ablecken", d. h. in flüchtiger Lektüre die geringfügige bloss unterhaltende Wirkung dieser moralischen Erzählungen sich zuführen würden.

Das Märchen ist von diesem direkt ethisch-propädeutischen Gebrauche schon dadurch ausgeschlossen, dass es aus der Sphäre des wirklichen Lebens herausführt und in eine Welt abnormer Ursächlichkeiten des Menschenschicksals versetzt. Natürlich soll damit nicht eine Verurteilung unseres köstlichen Märchenschatzes als Geistesnahrung des Kindes ausgesprochen sein. Das Märchen ist für das Kind das, was die dramatische

und epische Literatur für den Erwachsenen ist, ein Mittel ästhetischen Genusses, dem beim Kinde wie beim Erwachsenen ja auch immer, schon in der Stärkung des Mitgefühls, indirekt eine ethische Frucht entspriesst. Aber an ihm zu moralisieren, dazu ist es einesteils zu schade, andernteils aber auch völlig ungeeignet. Auch die Fabel ist, trotzdem ihr eine „Moral" anhängt, mit wenigen Ausnahmen für die Zwecke des ethischen Anschauungsunterrichts unbrauchbar, und zwar deshalb, weil die in ihr veranschaulichten Lehren nicht eigentlich sittliche, sondern fast ausschliesslich solche einer mehr oder minder platten Nützlichkeit sind.

Hinsichtlich des zweiten, die Sanktion, die verpflichtende Natur des Sittlichen betreffenden Hauptteils würde hier vornehmlich in anschaulichen Zügen die unlösliche Abhängigkeit des einzelnen von der Lebensgemeinschaft der Menschheit zu zeigen sein, wie sie sich in tausend Zügen täglich kundgiebt. Doch auch die übrigen beim systematischen Unterricht bezeichneten Beweggründe sind hier ebenfalls schon in anschaulicher Form vorzuführen.

Ein so erteilter propädeutischer Unterricht würde nicht nur an sich selbst sittlich bildend wirken, sondern vornehmlich auch als Grundlage für den eigentlichen ethischen Unterricht vom höchsten Werte sein. Eine ausgeführte Darstellung des Verfahrens auch auf dieser Stufe, zugleich als Material für den Lehrer gedacht, — ebenso wie eine Reihe von Anhaltspunkten für die noch zu besprechenden sonstigen Funktionen der ethischen Erziehung — habe ich ebenfalls in meinem „Handbuche" gegeben. Speziell für den zweiten Hauptteil der propädeutischen Stufe hat aus eigener Praxis Dr. Fr. W. Förster in Zürich in der Zeitschrift „Ethische Kultur" eine Anzahl vortrefflicher Lehrproben veröffentlicht.

Das wäre also die Ausstattung, mit der die rein weltliche Staatsschule ihren Zögling ins Leben entlassen würde. Diese Ausstattung würde aber nur von sehr zweifelhafter Wirksamkeit sein, wenn ihr nicht durch andere vorgängige und begleitende Aktionen der sittlichen Erziehung der Boden bereitet wäre. Sie wäre der Same, der auf den Weg, auf das Steinige oder unter die Dornen fiele.

Diese vorgängigen und begleitenden Aktionen lassen sich

im Begriffe der sittlichen Gewöhnung zusammenfassen. Die Gewöhnung im Dienste des Sittlichen ist aber wieder von doppelter Art, einesteils als Gewöhnung direkt zum sittlichen Verhalten selbst, andernteils als Erhaltung und Stärkung der Anhaltspunkte in der Natur, an die sittliche Entwicklung anknüpfen muss.

Vornehmlich nun mit der Funktion der Gewöhnung tut sich ein doppelter Schauplatz der sittlichen Erziehung auf. Neben die Schule tritt das Haus.

Damit aber erhebt sich eine besondere Schwierigkeit. Das Problem der sittlichen Erziehung zeigt sich hier von der schwierigsten und bedenklichsten Seite.

Schon ganz im allgemeinen betrachtet liegt eine solche Schwierigkeit in der Duplizität der voneinander unabhängigen, möglicherweise einander widerstreitenden und paralysierenden Einwirkungen.

Insbesondere ist die sittliche Erziehung im Hause auch im besten Falle, beim besten Willen mehr als die in der Schule durch einen naturalisierenden Dilettantismus charakterisiert. Die Eltern sind nur zu oft unberufene Erzieher im buchstäblichen Sinne, d. h. ohne Beruf zur Erziehung. In vielen Fällen herrscht bei ihnen Indifferentismus, oder ihre Einwirkung ist eine geradezu antiethisehe. Sollte die für die schlimmsten Fälle dieser Art gesetzlich vorgesehene Fürsorgeerziehung überall da angewandt werden, wo entschiedene Unzulänglichkeit vorhanden ist, so müsste ihr eine sehr weite Ausdehnung gegeben werden.

Ich bin in meinem „System der Erziehung im Umriss“ (Berlin 1894) vom Prinzip des Erzieherberufs aus, der, wie jeder andere Beruf, eine Vereinigung von Naturveranlagung und fachmässiger Ausbildung verlangt, folgerichtig zu der Forderung einer ganz durch Erzieher von Fach geleiteten Erziehung gelangt. Natürlich setzt dies den idealen Zustand eines allgemein gebilligten Erziehungssystems voraus.

Die Gewöhnung nun im zweiten Sinne, als Stärkung der Anhaltspunkte des Sittlichen in der Natur, hat das Mitgefühl auszubilden, die Fähigkeit zu verschiedener und folgerichtiger Verfolgung des als heilsam Erkannten zu entwickeln und vornehmlich durch Respektierung des

Kindes und durch Befriedigung seines Bedürfnisses nach Anerkennung die zarte Pflanze des Bedürfnisses nach wirklichem Eigenwert zum Wachstum zu bringen. Mit allem diesem arbeitet sie vornehmlich der Sittlichkeit des erwachsenen Lebens vor.

Die Gewöhnung im ersteren Sinne, zum sittlichen Verhalten selbst, bezieht sich der Natur der Sache nach unmittelbar nicht auf die künftige Lebensführung des Erwachsenen, sondern auf das gegenwärtige Verhalten des Kindes. Hier liegt schon eine ganz äusserliche Nötigung zum Eingreifen vor. Will man sich nicht selbst an den ungeregelten Affekten und Begehrungen des Kindes die ärgste Zuchtrute binden, will man den Frieden und die Ordnung des Hauses und der Schule retten, so muss eine Disziplinierung eintreten. Aber diese Disziplinierung im Interesse des Verkehrs mit dem Kinde trägt doch zugleich den Zug der Begründung eines sittlichen Charakters fürs Leben an sich. Sie darf nicht als blosser Notbehelf eintreten, um den augenblicklichen Zustand erträglich zu machen; sie muss als integrierender Bestandteil der sittlichen Erziehung überhaupt gehandhabt werden. Ist ja doch das Kind der werdende Erwachsene, und bleiben ja doch die ihm eingeprägten Elemente des Sittlichen ein dauernder Bestandteil seiner werdenden Persönlichkeit.

Voraussetzung der Gewöhnung in diesem Sinne ist die Gewöhnungsfähigkeit, eine gewisse Biegsamkeit und Gestaltungsfähigkeit der Natur durch nachhaltige, autoritativ auftretende Einwirkungen, die vornehmlich dem noch bildsamen Jugendalter eigen ist und auch in sittlicher Beziehung in gewissem Masse eine Umformung des Trieblebens ermöglicht. Gewohnheit ist eine zweite Natur. Steter Tropfen höhlt den Stein.

Diese autoritative Beeinflussung nun vollzieht sich einesteils durch Vorbild, andernteils durch Lenkung des Willens. Zum Vorbilde muss auch die nachdrückliche Kundgebung der den Erzieher selbst beseelenden sittlichen Überzeugung gerechnet werden. Die Lenkung des Willens schliesst sich, fast mit dem ersten Lebensmomente beginnend, in stetiger Anpassung an die fortschreitenden Phasen der kindlichen Entwickelung an und gestaltet sich demgemäss zunächst als direktes Handeln auf das Kind, dann als Gebot und Ver-

bot mit den entsprechenden Mitteln zur Erzielung des Gehorsams in stetiger Verallgemeinerung und Erweiterung der eingeschärften Vorschriften. Sie ist Entwöhnung und positive Gewöhnung. Entsprechend den ungeheuren individuellen Verschiedenheiten der Kinder muss sie im weitgehendsten Masse individualisieren. Sie bedarf daher als Vorbedingung einer ständigen, tiefdringenden Beobachtung dieser individuellen Eigenart, die sich im Falle des Vorhandenseins krankhafter Veranlagung, perverser Neigungen, erblicher Belastung zu streng objektiver Diagnose des krankhaften Zustandes steigern muss. Aller Wahrscheinlichkeit nach können auch im Falle solcher Abnormitäten der ethischen Naturausstattung, wenn das Übel rechtzeitig erkannt wird, nach der Regel Principiis obsta weitgehende Abschwächungen des Übels bewirkt werden.

Unter den Mitteln der gewöhnenden Einschärfung scheinen mir Belohnungen im allgemeinen keinen Platz zu verdienen. Unter den Gründen der Verwerfung erscheint mir als der durchschlagendste, dass die Belohnung eine Art von Überverdienstlichkeit zur Voraussetzung hat. Besonders gilt dies, wenn der Belohnung jeder organische Zusammenhang mit der Leistung fehlt, oder gar durch sie, wie bei den in Zucker gebackenen Buchstaben des Basedowschen Philanthropins, die Leckerhaftigkeit gefördert wird.

Noch verwerflicher erscheint mir die Verwendung des Ehrgeizes, die auch heute noch unser gesamtes Schulwesen durchdringt, und zwar hauptsächlich deshalb, weil in ihm der Antrieb zu einem brutal egoistischen Hinwegschreiten über andere liegt. Etwas ganz anderes, als die Weckung des Ehrgeizes, ist die Benutzung der Empfänglichkeit des Kindes für Anerkennung und Missbilligung. Diese Empfänglichkeit ist die dem Kinde gemässe Form des Wertbedürfnisses, die autoritative Vorstufe des Selbstschätzungsbedürfnisses, das als die entscheidende Triebfeder des Sittlichen der sorgfältigsten Pflege bedarf. Nur darf das Lob nicht so reichlich, so volltönend, so emphatisch und enthusiastisch gespendet werden, als sei etwas ganz Ausserordentliches geleistet worden. Gegenüber dieser Übertreibung gilt neben anderen Gründen dasselbe Bedenken, das den Belohnungen gegenüber geltend gemacht wurde.

Eine wirksame Unterstützung kann die Gewöhnung durch eine Art des ethischen Anschauungsunterrichts finden, die als gelegentliche und auf die gegenwärtige Lebensführung des Kindes bezügliche bezeichnet werden kann. Wie die Gewöhnung selbst hat sie ihre Stelle nicht nur in der Schule, sondern auch im Hause und kann von dem Momente an eintreten, wo sich im Kinde schon ein gewisses Verständnis der es umgebenden Lebensverhältnisse hervortut, also vom 3. oder 4. Lebensjahre an. Eine bestimmte Situation, ein Vorfall im Leben des Kindes, ein Zug in seinem Verhalten bietet Anlass, entweder auf die Solidarität des einzelnen mit dem Gesamtleben ein erleuchtendes Streiflicht fallen zu lassen oder zu einer Erzählung, einem Verse oder Spruche aus dem kindlichen Erfahrungskreise, geeignet, die gerade vorliegende Situation ethisch zu kennzeichnen. Beispiel: ein Kind ist zänkisch. Spruch: Im Brei ein einzig faules Ei — Macht, dass man ihn nicht essen kann. — Beim Spiel ein einzig zänkisch Kind — Verdirbt die ganze Lust daran.

Hiermit sind wenigstens die wesentlichsten Punkte meines Themas berührt, soweit dies im Rahmen eines Vortrags möglich war. Ich muss befürchten, dass das Ganze sich als eine etwas dürre Skizze präsentiert. Gleichwohl würde ich meinen Zweck als erreicht ansehen, wenn ich wenigstens den allgemeinen Eindruck erzielt hätte, dass hier eine Reihe von Hilfsmitteln in Bereitschaft steht, deren vereinigter, gleichsam konzentrischer, Gebrauch bei einer nicht unter dem Durchschnitt stehenden ethischen Naturbeschaffenheit eine nicht zu unterschätzende Wirkung sittlicher Charakterbildung erhoffen liesse. Exakte Resultate sind hier der Natur der Sache nach vor der Hand nicht zu verzeichnen. Auf Argumentationen habe ich mich nicht eingelassen, um zunächst die Sache selbst zur Anschauung zu bringen und für sich selbst reden zu lassen.

Die Deutsche Gesellschaft für ethische Kultur vertritt die Überzeugung dass die mit Besonnenheit nnd Vorsicht eingeführte rein weltliche Schule mit Moralunterricht in dem Sinne, in dem ich ihnzu skizzieren versucht habe, eine in vielfacher Beziehung überaus heilsame Neuerung darstellen würde. Sie hat neuerdings dieser Überzeugung in einem Flugblatt Ausdruck gegeben, dessen weiteste Verbreitung sie erstrebt und von dem Exemplare

in beliebiger Zahl durch das Bureau der Gesellschaft (Unter den Linden 16) unentgeltlich bezogen werden können. Vielleicht liegt das Neue und Fremdartige, das anscheinend Chimärische und Utopische des Gedankens der Verwirklichung näher, als wir zu glauben geneigt sind. Die Entwickelung der Kultur steht nicht stille, sondern bereitet uns von Tage zu Tage neue Überraschungen. Das Gewohnte und Herkömmliche wird als das nicht Letzte und Beste erkannt, und das Utopische von gestern wird das Selbstverständliche von übermorgen.

Die Psychologie der Zwangsvorstellungen.

Von
Georg Flatau.

Wir haben verschiedene Wege zur Verfügung, um einer Erkenntnis psychischer Vorgänge näher zu kommen; die psychologische Forschung bedient sich außer andern mit großem Vorteil der Betrachtung psychopathologischer Momente. Diese können einem von der Natur angestellten Experimente gleichgestellt werden, es sind Veränderungen psychischer Elemente, Ausfalls- und Reizerscheinungen, deren Analyse in mancher Beziehung unsere Forschungen ergänzen kann. Diese Erwägung rechtfertigt die Wahl meines Themas „zur Psychologie der Zwangsvorstellungen" in diesem Kreise. Aus diesem Gesichtspunkte konnte es mir erlaubt sein, Erörterungen über krankhafte Veränderungen des psychischen Lebens in diesem Kreise vorzubringen, in welchem für gewöhnlich die Betrachtung normal-psychologischer Dinge zur Diskussion steht. Auch aus einem andern Grunde scheint mir das vorliegende Thema von nicht geringem Interesse; finden sich doch gerade auf dem Gebiete der Zwangsvorstellungen alle Grade und Schattierungen vertreten, sind doch gerade hier alle Übergänge vorhanden von Formen, die sich vom Bereiche des normalen psychischen Lebens kaum entfernen, bis zu jenen schweren Erscheinungen, die der geistigen Erkrankung zugerechnet werden können. Damit ist schon eine Schwierigkeit angedeutet, nämlich, wo die Grenze zu ziehen sei, zwischen den Zwangsvorstellungen, die noch dem Gebiete der funktionellen Nervenleiden, den Neurosen zuzurechnen sind, und denjenigen, welche bereits als Psychose — Zwangsirresein aufgefaßt werden mußten.

Ich sehe dabei von jenen Formen der Psychose ab, bei denen die Zwangsideen nur als Beiwerk auftreten; gelegentlich treten sie ja im Verlaufe zirkulärer Psychosen und Depressions-Zustände auf.

Ein andermal bilden sie die Vorläufer von Wahnvorstellungen, von, dem Gebiete der paranoischen Erkrankungen zugehörigen, Psychosen. Hier gibt häufig erst der weitere Verlauf die Sicherheit in der Beurteilung (Kräpelin)[1]. Einige Forscher sind der Ansicht, daß alle Kranken mit Zwangsvorstellungen als Geisteskranke anzusehen sind, das Auftreten solcher Ideen stellt den Beginn einer Psychose dar (Legrand du Saulle)[2] fand in fast allen Fällen einen progressiven Verlauf bis zur Ausbildung von Wahnideen.

Es muß aber festgehalten werden, daß eine ganz außerordentlich große Zahl von Fällen vorhanden ist, bei denen die Progression bis zur Wahnidee nicht gefunden wird, bei denen die Zwangsideen auftreten und verschwinden, oder das geistige Leben nicht in dem Maße beherrschen, daß man von einer Geisteskrankheit, von einem Irresein, zu sprechen berechtigt wäre; weiterhin kennt man auch viele Fälle, in denen zwar die Zwangsvorstellungen einen sehr erheblichen Platz einnehmen, und in gewisser Weise auch einen bestimmenden Faktor im Leben des Kranken darstellen, indessen geht meist aus der Art, in welcher der Kranke seinem Leiden gegenübersteht, wie er selbst es beurteilt, genügend hervor, ob es sich um Psychose handelt, oder ob man noch von einer Neurose sprechen darf.

Neurasthenische und hypochondrisch Neurasthenische häufig solche mit körperlichen Stigmata der Entartung, stellen hauptsächlich das Kontingent der mit Zwangsvorstellungen behafteten. Sie sind fast stets erblich belastet, nicht so selten ist die Verbindung mit ticartigen Erkrankungen derart, daß entweder Kranke mit maladie de tic in der Ascendenz Zwangsvorstellungen nachweisen lassen oder, daß bei einem und demselben Kranken beide Erkrankungen zugleich gefunden werden.[3]

Wir werden also feststellen: Es gibt geistig gesunde Personen — meist an Neurosen z. B. Neurasthenie leidende — bei denen Zwangsvorstellungen auftreten, diese können

[1] Kräpelin. Lehrbuch der Psychiatrie p. 140.

[2] Legrand du Saulle. La folie du doute, avec delire du toucher. Paris 1875.

[3] G. Flatau. Über die Beziehungen zwischen maladie de tic und Zwangsvorstellungen. Centralblatt für Nervenkrankheiten. 1897.

in mehr oder weniger erheblicher Weise das Krankheitsbild beherrschen.

Westphal[4]) definiert die Zwangsvorstellungen als solche, welche bei übrigens intakter Intelligenz und ohne durch ein Gefühl oder durch einen affectartigen Zustand bedingt zu sein gegen oder wider den Willen des betreffenden Menschen in den Vordergrund des Bewußtseins treten, sich nicht verscheuchen lassen, den normalen Ablauf der Vorstellungen hindern und durchkreuzen, welche der Befallene stets als abnorm, ihm fremd erkennt und denen er mit seinem gesunden Bewußtsein gegenübersteht.

Eine kurze Darstellung des Inhaltes der Zwangsvorstellungen wird zeigen — was auch alle Autoren betonen —, daß dieser äußerst verschiedenartig sein kann, daß indessen bestimmte Vorstellungsreihen ziemlich typisch wiederkehren und sehr häufig gefunden werden. In gleicher Weise, wie es bei den Wahnvorstellungen sich nachweisen läßt, daß sie in gewisser Weise vom Milieu und von das öffentliche Leben beherrschenden Anschauungen beeinflußt werden, läßt sich auch von den Zwangsvorstellungen sagen, daß ihr Inhalt sich in dieser Art im Laufe der Jahre umformt. Im Zeitalter der Elektrizität, des Telephons sind Wahnideen nicht so selten, die sich auf Beeinflussung auf elektrischem Wege, Einschaltung in ein Telephon, in andere elektrische Fernwirkungsapparate beziehen. So erklärt sich die Häufigkeit der Zwangsvorstellungen, daß jemand sich bei jeder Gelegenheit zu infizieren, mit bazillenhaltigem Material zu beschmutzen fürchtet. Gelegentlich und angedeutet treten Zwangsvorstellungen auch bei normalen und nervengesunden Personen auf; sei es, daß ein Wort, eine Melodie wider den Willen der Person im Vorstellungskreise sich erhält; namentlich von den letzteren, von den Melodien, gilt das, daß sie sich in den Gedankenablauf hineindrängen und sich nicht ohne weiteres wieder verscheuchen lassen; ein andermal kleiden sie sich in Form einer Ungewißheit, eines Zweifels, ob diese oder jene Verrichtung in richtiger Weise ausgeführt sei: etwa ob man beim Fortgehen die Tür verschlossen, ob man ein heruntergefallenes Streichholz ausgelöscht habe. In vielen Fällen, bei

[4]) Westphal. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten. 1878. VIII.

welchen diese Zweifel auftreten, sind es Beschäftigungen, die rein mechanisch-gewohnheitsmäßig ausgeübt werden, bei denen die Bewußtseinstätigkeit keine besondere Rolle spielt. Meist ist es dann so, daß sich der Betreffende, den diese Zweifel quälen, zu besinnen sucht, ob er die Tätigkeit in der Tat ausgeführt habe oder nicht, er sucht den Hergang zu reproduzieren; gelingt ihm das nicht, so überzeugt er sich durch Inspektion etc. und damit ist diese Art von Zwangsvorstellung gewöhnlich beseitigt. In schwereren Fällen genügt es nicht, wenn sich der Betroffene von dem Geschehnisse, das ihm zweifelhaft geworden ist, überzeugt hat; kaum hat er der verschlossenen Tür etwa den Rücken gewandt oder den nochmals durchgelesenen Brief wieder im Kuvert verschlossen, so befallen ihn diese Zweifel aufs neue, und häufig bedarf es großer Mühe, diese Vorstellungen aus dem Bewußtsein zu verscheuchen.

Hier handelt es sich, wie Sie sehen, um einfache, wenig komplizierte Vorstellungen, die einer energischen Anstrengung des Individuums gewöhnlich weichen. Ich füge hier schon hinzu, daß sich an die einfachen Zweifelsvorstellungen andere anschließen können, z. B. an die Idee, ein Streichholz fortgeworfen zu haben, kann sich weiter die Vorstellung einer Feuersbrunst anschließen, die hier und da in plastischer Deutlichkeit empfunden wird. Aber selbst diese ganz einfachen Vorstellungen können schon solche Grade annehmen, daß sie sehr quälend werden. Ein besonders bekanntes Beispiel ist das, daß Ärzte, wenn sie stark wirkende Stoffe, etwa Morphium, Arsen oder dergleichen verschrieben haben, immer wieder von Zweifeln befallen werden, ob sie keine zu starke Dosis verschrieben haben; in sehr ausgesprochenen Fällen geben dann diese das Rezept nur zögernd aus der Hand, nehmen allerlei Vorwände, um es noch einmal anzusehen; haben sie etwa die Wohnung des Kranken schon verlassen, so kehren sie noch einmal zurück, angeblich, um das Datum zu verbessern oder um zu sehen, ob die Unterschrift richtig sei, in Wahrheit aber, um sich von dem Inhalte des Rezeptes zu überzeugen. In sehr ausgesprochenen Fällen kann es dazu führen, daß solche Ärzte stark wirkende Stoffe überhaupt nicht mehr verschreiben oder der Rezeptierkunst ganz entsagen, wenn sie nicht gar, falls sich diese Vorstellungen auch in andere, als die verschreibende

Tätigkeit eindrängen, ganz zur Aufgabe des Berufes gezwungen sind. Eine außerordentlich gute Darstellung dieser Geschehnisse habe ich in einem neueren Romane, betitelt „Die Ärzte" von Schullern gelesen.

Von diesen im ganzen noch weniger komplizierten Vorstellungen ergibt sich dann der Übergang zu denen, die ganz verwickelter Art sind, bei denen ganze Komplexe von Wahrnehmungen und Vorstellungen sich zu einem Ganzen vereinigen, das sich zwangsmäßig dem Bewußtsein eindrängt und die normale Denktätigkeit, den Ablauf der Associationen außerordentlich stört. Solche Vorstellungen finden sich sehr ausgesprochen in den drei Krankengeschichten, die ich Ihnen nachstehend auszugsweise mitteile. Ich habe sie so geordnet, daß sie gewissermaßen der Schwere der Erkrankungen nachgereiht sind.

Der erste Fall betraf einen Handwerker mit recht guter Intelligenz, der lange Zeit hindurch nur allgemein nervöse Symptome dargeboten hatte; er hatte in seinem Beruf mit scharfen Messern zu hantieren und ganz plötzlich stellte sich bei ihm die Vorstellung ein, er müsse mit diesen scharfen Messern seine Angehörigen, namentlich seine kleine Tochter verletzen. Diese Vorstellung, die er durchaus nicht los werden konnte, wurde nach und nach so stark, daß er fürchtete, ihr nicht mehr widerstehen zu können; er sah sich deshalb genötigt, sowie bei ihm diese Ideen auftraten und seine Angehörigen sich in demselben Zimmer befanden, namentlich, da er nicht wollte, daß seine Umgebung diesen Zustand bemerkte, einfach das Zimmer zu verlassen. Andere Vorstellungen haben sich in diesem Falle niemals gezeigt, wenigstens nur andeutungsweise und keine in derselben Stärke, wie die, mit dem Messer verletzen zu müssen.

Sehr ausgesprochen sind diese Zwangsgedanken des Verletzenmüssens in der folgenden Krankengeschichte:

Die Pat. schreibt:

Vor ungefähr acht Jahren hatte ich mit vielen Sorgen zu kämpfen, auch von seelischen Aufregungen blieb ich nicht verschont. Dadurch wurde ich hochgradig nervös. Zeitweise bekam ich große Angst. Seit einem Jahre habe ich jedoch hauptsächlich mit diesen schrecklichen Zwangsgedanken zu

kämpfen. Früher hatte ich Furcht, selbst verunglücken zu können, jetzt aber verfolgt mich ständig eine innere Stimme und Lust, einmal eigenhändig ein Unheil anzurichten. Ich habe nicht mehr die Gewalt über mich, mir klar zu machen, was daraus wohl entstehen könnte, wenn ich der inneren Stimme Folge leisten würde. Es ist in meinem Körper etwas, das mich direkt hinstößt, zu tun, was mir meine Gedanken einflößen. Hauptsächlich meinem kleinen Jungen gegenüber, den ich über alles lieb habe, den ich auf Schritt und Tritt bewachen möchte, sei es mit einem Messer oder Stock, mit einem Hammer oder Topf, sogar wenn er in seinem Bettchen liegt, möchte ich auf ihn draufschlagen. Gehe ich über eine Brücke, so höre ich ganz deutlich neben mir eine Stimme, die mir zuruft hinunter zu springen. Wodurch nur irgend ein Unheil angerichtet werden könnte, möchte ich tun, es steigt dann eine förmliche Nichtswürdigkeit in mir auf. Dann wird mir Angst und es treten Lähmungen auf. Ich merke ganz deutlich, wie mir die Angst aus dem Magen und der Schwindel aus dem Hinterkopf kommt, und es wird mir dann übel. Die große Angst und schlechte Gedanken treten dann jedesmal viel heftiger auf, wenn ich die furchtbaren, krampfartigen Schmerzen in meinem Körper habe. Der Krampf zieht mir oft die Ohrtrommel, sowie Gehirn und Brust zusammen. Es ist mir dann nichts klar im Kopf, gerade als wäre alles weit von mir entfernt, und ich habe keine Lust zu leben und zu arbeiten. Es ist ein zu schreckliches und bitteres Leben fortwährend mit solchen nichtswürdigen Gedanken kämpfen zu müssen, wodurch ich immer schwächer werde."

In der Krankengeschichte Nr. 3 befinden sich einige Besonderheiten, die wir nachher noch besprechen wollen. Sie lautet folgendermaßen:

„Seit März dieses Jahres befinde ich mich in diesem unglücklichen Zustande. Es war eines Sonntags in der Kirche, ich hörte mit Andacht die Predigt, da zum Schluß schoß mir dieser schreckliche Gedanke wie ein Blitz durch den Kopf, [nämlich es drängten sich der Kranken Fluchworte auf, so böser Natur, daß sie sich nicht bewegen ließ, sie bei der Exploration auszusprechen.] Diesen Gedanken kann ich nicht

aufschreiben, auch nicht aussprechen. Wie vernichtet verließ ich die Kirche, ich habe das Gefühl, als sei ich die größte Sünderin. Diese unglücklichen Gedanken wiederholten sich immer; ich kämpfte dagegen, ich betete, ich flehte zu Gott um Erbarmen, aus diesem Elend mir doch Kraft zu verleihen, diesen schrecklichen Gedanken zu verbannen, und mich doch nicht zu Grunde gehen zu lassen. Aber leider, es wurde nicht besser. Ich befand mich öfter in Verzweiflung. Nun muß ich immer, auch bei jeder Arbeit so in Gedanken Verse hinsprechen, meistenteils religiöser Art. Das strengt meinen Kopf recht an, aber ich kann nicht anders. Zeitweise ist es auch besser, ich befinde mich in bester Stimmung, dann hoffe ich, daß es bald gut wird, aber es dauert nicht lange, dann ist es wieder beim alten. Ich frage mich oft, wie ist es möglich, ich habe doch noch meinen Verstand, weiß, was ich denke, was ich tue und kann mich von diesem unglücklichen Gedanken nicht losreißen.

Was soll das werden, wenn ich dieses Unglück nicht wieder loswerde, ich bin doch zu unglücklich.

Ich war vor diesem so zufrieden, meine Verhältnisse sind nicht derart, daß ich drückende Sorgen hätte, ich bin bei meinen Kindern, einem Sohne und zwei Töchtern, ich besorge die Wirtschaft, wir haben unser bescheidenes Auskommen, meine Kinder sind sehr gut gegen mich; da hätte ich Grund glücklich zu sein, wie ist es nun wohl möglich, daß ich trotz alledem zu diesem Unglück gekommen bin.

Auch kein körperliches Leiden könnte Veranlassung hierzu sein, denn körperlich fühle ich mich leidlich wohl, nur daß mir der Kopf so schwer ist, das kommt durch das viele Denken."

Schließlich verfüge ich noch über einen vierten Fall:

„Ein intelligenter Kaufmann von 38 Jahren bemerkte schon früh eine eigentümliche Scheu bei sich, andern, fremden Menschen die Hand zu reichen, Türklinken anzufassen; er hatte den Trieb, sich häufig zu waschen, ganz besonders, wenn er eines der oben genannten Dinge ausgeführt hatte. Pat. stammte von nervöser Mutter, Vater war an Paralyse gestorben. In leichtem Grade fand sich bei dem Kranken der Drang über Dinge nachzugrübeln, über deren Ursprung, Zweck usw.

Nachdem Patient in den letzten Jahren schwere Operationen mit 12maliger Narkose hatte durchmachen müssen, stellte sich bei ihm stets plötzlich die Befürchtung ein, er könne sich an Gegenständen seiner engeren und weiteren Umgebung infizieren; überall vermutete er Schmutz, Ansteckungsstoffe; Briefe, Zeitungen, die auf den Fußboden seines Zimmers gefallen sind, vermag er nur mit Ekel und größter Überwindung in die Hand zu nehmen. Türklinken öffnet er nicht mit der Hand, sondern mit dem Ellbogen. Bei jedem Gegenstand hat er das größte Mißtrauen bezüglich der Reinlichkeit, der Infektiosität. Stets stellt sich beim Anblick eines solchen Gegenstandes eine ganze Gedankenreihe von Möglichkeiten ein, wie an diese Gegenstände wohl Schmutz und Infektionskeime gekommen sein könnten."

Es schildert selbst folgendes Beispiel:

„Die Wäscherin bringt in einem ganz sauberen Korbe die tatsächlich reine und saubere Wäsche. Beim Auspacken der Wäsche fällt mir plötzlich ein, daß der Korb auf dem Fußboden gestanden hat. Sofort bekomme ich das Gefühl des Mißtrauens und es beginnt das Grübeln, ob nicht etwa durch das Geflecht des Korbes Schmutz oder Krankheitskeime an die Wäsche gekommen sein könnten. Die ganze Wäsche vermag ich dann nur mit Ekel und Furcht vor Ansteckung in Gebrauch zu nehmen.

Meine Uhr und andere Gegenstände, welche ich im Krankenhause im Nachttischkasten zu liegen hatte, rühre ich nicht mehr an, weil andere Kranke in dem betreffenden Kasten vorher ihre Sachen hatten und ich nun nicht weiß, was da für Krankheitskeime oder Schmutz in dem Kasten gewesen sind; ja, ich vermag nicht einmal den Tisch in meiner Wohnung, auf welchen ich die genannten Sachen bei meiner Rückkehr aus dem Krankenhause gelegt hatte, ohne Unbehagen und Ekel zu benutzen.

Gegenstände, welche ein anderer angefaßt hat, nehme ich immer nur mit dem Gefühl des Mißtrauens (ob der Betreffende nicht unreine Hände gehabt etc.) in die Hand. Kommt jemand meinem Bett zu nahe, sofort habe ich Angst, daß dadurch Krankheitskeime oder Schmutz, welche an den Kleidern des Betreffenden etwa haften konnten, nun auf

mein Bett übertragen sind. Wie schon gesagt, es gibt in meiner Wohnung fast keinen Gegenstand, bei dem ich nicht Angst vor Ansteckung oder Ekel empfinde und zu grübeln habe, was wohl alles demselben anhaften könnte.

Die allergrößte Angst aber habe ich, wenn ich mir an den Mund oder Gesicht mit der Hand gekommen bin, ohne die Hände vorher gewaschen zu haben.

Tag und Nacht stehe ich am Waschnapf.

Diese Krankengeschichten sind Typen, aus denen die verschiedenen Arten des Vorstellungsinhaltes hervorgehen; sie erschöpfen natürlich im Entferntesten nicht die mannigfaltigen Möglichkeiten, sie bieten aber alles dar, was zur Erkenntnis der psychischen Genese der Zwangsvorstellungen nötig ist. Sie zeigen auch — und namentlich findet sich das in der letzten Krankengeschichte angedeutet — daß eine Art der Zwangsvorstellungen in Frageform möglich ist, Griesinger[5]) gehört zu den ersten, die diese Art der Zwangsideen genau beschrieben und gewürdigt hat, seine Fälle sind besonders interessant.

1) Eine Dame klagte, daß sie von einem unablässigen Fragedrang gepeinigt sei, daß an jede Vorstellung, sich sofort eine Frage nach dem wie und wo knüpft z. B.: Warum sitze ich hier?, warum gehen die Menschen herum? etc.

2) Ein 34 jähriger Mann von nervöser Mutter stammend, (Epileptiker). Wenn er mit jemand sprach, drängte sich ihm die Frage auf: Warum ist diese Person gerade so groß, warum nicht kleiner? warum nicht so hoch wie das Zimmer? wie ist die Person beschaffen?

Ein andermal beschäftigt ihn die Frage, warum gibt es nicht zwei Sonnen?

In einem dritten Falle bestand anfangs nur eine besondere Akkuratesse und Peinlichkeit; Patient kann keinen Brief absenden, ohne ihn vielmals durchzulesen, etc. erst nach und nach entwickelte sich der Drang bei allen Dingen nach ihrem Wesen, ihrer Entstehung zu fragen. Dieser Kranke hatte vollkommen Einsicht darin, daß diese Erscheinungen krankhaft seien, er sah das unnormale in folgenden Umständen:

---

[5]) Griesinger. Archiv für Psychiatrie. I. S. 626.

1) darin, daß dieser Grübelzwang ihm früher fremd war
2) in dem anhaltenden und unablässigen des Vorganges, jeden Tag wiederholt sich der Vorgang in spontaner Weise
3) in dem Unbezwinglichen, in der Unmöglichkeit, sich von den Vorstellungen zu befreien, wenn er sich auch größte Mühe gab
4) in einer enormen Gefühlsbelästigung durch den Vorgang.

Die Fälle Bergers[6] [7]) zeichnen sich dadurch aus, daß die emotive Entstehung stark betont ist.

Zweifellos gehören in das Gebiet der Zwangsideen auch die verschiedenen Formen von Phobieen, unter denen ja die Agoraphobie die bekannteste ist. Westphal[8]) hat uns zuerst mit ihnen bekannt gemacht.

Als wichtiges Ergebnis der Betrachtung des vorliegenden Materials ergibt sich, daß weitaus die große Mehrzahl der Zwangsvorstellungen unangenehmen, peinlichen, kurz — unlustbetonten Charakters ist; die Kranken bemühen sich, die Zwangsvorstellungen, die sie als etwas fremdes erkennen, aus ihrem Vorstellungskreise zu verdrängen.

Mit großer Deutlichkeit zeigen aber die Krankengeschichten, die ich als Typen angeführt habe, und die Berichte aus der Literatur, daß gemütliche Erregungen eine große Rolle spielen, daß sie als auslösendes Moment sowohl für plötzliche Entstehung von Zwangsvorstellungen als auch als vorbereitendes Element von Wichtigkeit sind. Zwar kann besonders bei körperlich erschöpften Personen die Zwangsvorstellung so plötzlich auftreten, daß es nicht gelingt, den auslösenden Vorgang durch physische Analyse darzustellen (Fall 1). Die Kranken geben an, daß ohne Vorboten plötzlich sich die Idee zum ersten Male bei ihnen einstellte und nicht mehr zu verscheuchen war; die Unerläßlichkeit affektiver Einwirkung als Grundlage wird aber deutlich dargetan durch den Umstand, daß die Affekte wiederbelebend auf das Eintreten von Zwangsvorstellungen wirken können.

---

[6]) [7]) Berger. Archiv für Psychiatrie. 1878. VIII.
„ „ „ Bd. VI. S. 217.

[8]) Westphal. Archiv für Psychiatrie. Bd. III.

Ein kurzer Überblick über die associative Tätigkeit ist zum weiteren Verständnis unerläßlich: Eine Vorstellung ruft auf dem Wege der associativen Verknüpfung eine andere hervor. Die associative Verknüpfung kann gegeben sein durch die Gesetze der Ähnlichkeit, der zeitlichen Verbindung; es kann sich um erlernte Reihen von Vorstellungen handeln; schließlich — ich weiß wohl, daß hiermit nicht alle Möglichkeiten erschöpft sind — kann der Associationsverlauf gegeben sein: wenn wir eine Rede anhören, ein Buch lesen. Beim Auftreten der Zwangsideen treten Vorstellungen auf, welche den oben angeführten Arten der associativen Verknüpfung nicht entsprechen: z. B. bei dem an Infektionsfurcht erkrankten Individuum tritt beim Zeitunglesen, etwa im Verfolg einer politischen Debatte, eines Feuilletons über Kunst etc., die Vorstellungen sich infiziert zu haben, Schmutz an sich zu tragen in den ganz heterogenen Vorstellungsablauf hinein, unterbricht ihn ganz und gar und erzwingt die Beschäftigung mit diesen neu auftauchenden Ideen.

Ein andermal ist es ein Wort des Vortrages der Lektüre, die den Gedankenablauf beeinflußt zu Gunsten der Zwangsidee, bei dem Falle 3 sind es kontrastierende Vorstellungen, an die frommen Worte des Gebetes schließen sich die unheiligen Fluchworte und sündhaften Gedanken an. Was verleiht nun den Zwangsideen die außerodentliche Mächtigkeit mit welcher sie die Association wieder den Willen des Individuums erzwingen.

Ribot [9]) scheint anzunehmen, daß es sich um eine Schwäche der Willenstätigkeit handelt, so daß es nicht gelingt, unserm Vorstellungsablaufe die gewollte Richtung zu geben, ihn in der von uns beabsichtigten Weise zu lenken.

Oben haben wir schon die Wichtigkeit der Affekte betont und sehr anschaulich geht diese aus Friedmanns [10]) Darlegung hervor. Das Gefühl des Zwanges dessen Vorhandensein ja dem Symptom den Namen verleiht entsteht erst sekundär, es stellt sich erst im weiteren Verlaufe ein, wenn erkannt wird, daß die Vorstellungen stärker sind als der Wille des Individuums

---

9) Ribot. Maladie de la Volonté.

10) Friedmann. Über den Wahn.

duums, sie zu verscheuchen. Das Individuum versucht seinem Gedankengang eine bestimmte Richtung zu geben, sucht aus der Anzahl der möglichen Associationen eine Wahl zu treffen, indessen bleibt diese Absicht unausführbar, da sich die Zwangsvorstellung in die Associationsreihe hineindrängt, sie unterbricht. Nicht die gesuchte Vorstellung wird associiert, sondern eine fremde erlangt eine so große Intensität, daß sie die andern verdrängt.

Obzwar wir in vielen Fällen nicht mehr feststellen können, warum die Zwangsvorstellung so stark gefühlsbetont geworden ist, daß ihre Intensität so gewachsen ist, so gibt es wiederum auch Beispiele genug, die uns in dieser Hinsicht belehren. Zu einem besseren Verständnisse kommen wir, wenn wir zunächst die affektive Grundlage zu verstehen suchen, wir werden dann am besten erkennen, was bei Zwangsvorstellungen das wirklich Zwingende ist und werden ferner erkennen, warum bestimmte Vorstellungen sich immer an bestimmte Bilder anschließen; wenn von der affektiven Seite der Zwangsvorstellungen die Rede ist, so muß man festhalten, daß hier ein gewisser Unterschied zu machen ist. Hat sich z. B. bei einem Individuum unter starker Erregung einmal an ein bestimmtes Geschehnis eine andere Vorstellung angeschlossen, so kann bei einem zu anderer Zeit Auftauchen des Schauplatzes, an welchem das Geschehnis vor sich ging, auch die Vorstellung sich wieder mit derselben Stärke einstellen, die seiner Zeit mit diesem Bilde associiert gewesen ist, etwa ein Individuum wird beim Überschreiten einer Straße aus irgend welchem Grunde von Angst und Zweifelsgefühlen befallen, so kann sich diese Verbindung des Überschreitens der Straße mit Schwindelgefühl so lebhaft einprägen, daß schon bei der Vorstellung, eine Straße überschreiten zu müssen, sich die Vorstellung des Schwindels einstellt, sich nicht verscheuchen läßt und so heftig einwirkt, daß das Überschreiten der Straße aufgegeben wird oder nur mit Hilfe von Kunstgriffen möglich ist. Der Anblick, daß jemand von einem andern mit einem Messer verletzt wird, kann diese Verbindungen mit dem schneidenden Werkzeug und dem Verletzten zu einer so festen gestalten, daß sich die Vorstellung, verletzen zu müssen, an die Vorstellung des Messers mit außerordentlicher Stärke anschließt. Damit hätten wir die pri-

märe Erregung, den primären Affektzustand, welchen das erste Mal die associative Verknüpfung zu einer so festen gestaltet hat. Weiter kommt dazu die Erwartungsangst, die ein solches Individuum jedesmal beim Anblick des Messers befällt, indem es nun auch die Vorstellung des Verletzens erwartet. Es wird dann von den primären Affekten diese Angstvorstellung als sekundär auftretende abzutrennen sein und weiterhin wird sich eine weitere affektive Grundlage finden, wenn das betreffende Individuum erkennt, daß solche Zwangsvorstellungen bei ihm mit so großer Intensität auftreten können. Wir werden also als erste Grundlage kennen lernen eine gewisse Hemmung, die eintritt durch den primär gegebenen Affekt; diese Denkhemmung bereitet den Boden günstig vor für das Auftreten von Vorstellungen, die ihrerseits verstärkt sind, indem sie sich unter besonders affektiver Erregung mit einer anderen verbunden haben. Somit erklärt es sich uns auch, daß Zwangsvorstellungen gerade solche Personen befallen, die eine besondere Disposition nachweisen lassen. Ich sprach vorher schon davon, daß auch ein Erwartungsaffekt bei diesen Dingen in Betracht kommt, — es ist eine häufig gemachte Erfahrung — daß bestimmte Anfälle, Krankheitszustände um so regelmäßiger auftreten, wenn sich gewissermaßen ein Mechanismus für sie eingeschliffen hat. Sind z. B. bei einem Individuum asthmatische Anfälle mehrmals hintereinander zu einer bestimmten Stunde eingetreten, so wirkt die Spannung, die erwartungsvolle Angst als ein auslösendes Moment und in ähnlicher Weise werden sich auch, durch die Spannungsaffekte veranlaßt, die Associationen, wenn sie sich häufiger an eine bestimmte Vorstellung zwangsmäßig associiert haben, immer wieder einstellen. Die Erwartungsangst wirkt aber auch als weiterhin begünstigender Moment, indem es die Energie der Denktätigkeit vermindert durch Erregung eines allgemein hemmenden Unlustgefühles. Herabgesetzt wird auch die Fähigkeit dem Gedankengang eine gewollte Richtung zu geben. Wer beim Überschreiten eines freien Platzes immer wieder Angstgefühl und Schwindel und die Angstvorstellung, den Platz nicht überschreiten zu können, empfunden hat, wird auch immer wieder bei derselben Gelegenheit diese Erscheinungen erwarten und gerade diese Erwartung wird das Eintreten derselben beschleunigen. Nun bleibt uns noch zu

betrachten übrig, welche besondere Rolle die Intensität bei den Vorstellungen spielt, wie ihre besonders große Intensität zu erklären ist. Friedmann[10]) macht dafür die besonders associative Verwandtschaft verantwortlich, in der sie sich zu der Ursprungsvorstellung befinden: die Verwandtschaft mit der Ausgangsvorstellung braucht natürlich niemals auch logisch zu sein, sondern sie kann durch ganz andere Dinge bedingt sein, ganz besonders durch die affektive Verstärkung. Es wird, wenn mehrere Vorstellungen einer Ausgangsvorstellung verwandt sind, diejenige, welche die größte Intensität besitzt, zur Association kommen und ihre Intensität wird gesteigert, vor allen Dingen durch die Affektbetonung. Außer der Affektbetonung sagt dann Friedmann, kommt auch noch die Lenkung der Aufmerksamkeit in Betracht, und ich füge hinzu, daß die Lenkung der Aufmerksamkeit durch den Spannungszustand, durch den Erwartungszustand, immer mehr noch auf die Zwangsidee gerichtet wird. Die Unnützlichkeit des logischen Denkens bei den Zwangsvorstellungen springt bei der Betrachtung der oben erwähnten Fälle ohne weiteres in die Augen. Das logische Denken, Urteilen und Schlußbildung werden ja erst im späteren Leben erworben, während das rein associative Denken schon vorher vorhanden ist. So bilden die Zwangsvorstellungen gewissermaßen einen Rückfall in die Zeit des rein associativen Denkens; besonders interessant ist in dieser Hinsicht die zuletzt genannte Krankengeschichte, bei der es sich im wesentlichen um Ansteckungsfurcht handelt. Hier sehen Sie, daß, obgleich der Kranke sich bemüht, die sich ihm aufdringende Vorstellung durch logisches Denken, durch Zergliederung aus dem Bewußtsein herauszuschaffen, ihm das doch niemals gelingt. Wenn er fürchtet, durch Berührung irgend eines Gegenstandes sich infiziert zu haben, so ist er wohl im stande, logisch in folgender Weise zu urteilen: Hier ist keine sichtbare Infektionsquelle vorhanden, die bloße Berührung kann ja auch nicht zu einer Infektion führen, mithin kann ich mich hier nicht infiziert haben. Sofort aber drängt sich wieder die Vorstellung auf, vielleicht besteht dann aber eine andere Möglichkeit, und so drängt sich wiederum die Zwangsidee, sich infiziert zu haben, in den Vordergrund.

So erklärt sich auch, daß häufig ganz absurde Ideen zwangs-

mäßig auftreten können. Einmal war es ein Fall, derart: eine Person brauchte nur von einem Unglücksfall, Todesfall etc. zu lesen, sofort drängte sich ihr der Gedanke auf, sie selbst sei Schuld an diesem Ereignis. Obgleich sie im stande war, sich selbst den logischen Nachweis der Unmöglichkeit zu führen, traten diese Ideen doch immer wieder hervor.

Neue Versuche und Hilfsmittel im Gesangunterricht.

Vortrag, gehalten am 13. Februar 1903 im Verein für Kinderpsychologie zu Berlin.

Von

A. Gusinde.

Hochansehnliche Versammlung! Ich habe die hohe Ehre, vor Ihnen über ein neues Hilfsmittel für den Gesangunterricht, sowie über meine Versuche bei diesem Unterricht, zu sprechen. Bevor ich zu der Sache selbst übergehe, wollen Sie mir gütigst einige einleitende Bemerkungen über den gegenwärtigen Stand der Methodik des Gesangunterrichts gestatten. Es wird damit ein brauchbarer Boden für unsere Unterhaltung gewonnen werden.

Eine eigentliche Methodik des Gesangunterrichts besteht erst seit den Tagen Pestalozzis. Vorher diente dieser Unterricht lediglich praktischen Zwecken. Man übte die Lieder lediglich durch Vor- und Nachsingen ein, also in einer Form, die nicht geeignet ist, musikalisch vielseitig zu bilden. So geschah es im achtzehnten Jahrhundert, so zu den Zeiten, wo die Kloster- und Domschulen in Blüte standen, bis zu den Zeiten der alten Griechen, die bei ihren Nationalspielen, insbesondere den olympischen, zur Verherrlichung dieser Festspiele Gesänge vortrugen, wie zur Zeit der Israeliten, die solche für den Jehovadienst im Tempel brauchten. Mögen sich auch diese Gesänge voneinander unterscheiden, die Einübung erfolgte stets auf mechanischem Wege lediglich durch Vor- und Nachsingen. Seit Pestalozzis Institut, und Pfeifer eine „Gesangsbildungslehre“ aus,

eine auf die innere Wesenheit des Menschen sich beziehende Methode der vielseitigen Geistesbildung entgegenstellte, beginnt auch für den Gesangunterricht eine Anregung zum Besseren. Nach seinen Grundsätzen arbeiteten Nägeli, Gesanglehrer an Pestalozzis Institut und Pfeifer eine „Gesangbildungslehre" aus, die außerordentlich reichhaltig an melodischen, rhythmischen und dynamischen Übungen war, die jedoch nacheinander zur Behandlung gelangten, so daß die Kinder zu spät oder gar nicht zum eigentlichen Liedersingen kamen, was um so erklärlicher erscheint, als das Singen lehrplanmäßig erst mit dem zehnten Lebensjahre begann. Diesem Übelstande suchte Natorp zu begegnen. Auch er gibt rhythmische, melodische und dynamische Übungen, verteilt sie aber auf mehrere Unterrichtsstufen und läßt einen Liederkursus nebenherlaufen. Statt aber diese Lieder dem deutschen Volksliederschatze zu entnehmen, komponiert er selbst solche, die lediglich auf die technischen Übungen Rücksicht nehmen. Dazu kommt, daß er die bereits früher durch Rousseau erfundene Ziffernmethode zur Geltung brachte und damit die Voraussetzung zu einem Streit schuf, der später zwischen den Zifferisten und den Anhängern der Noten ausgefochten wurde, wodurch jedoch eine gewisse Hemmung in der Entwickelung einer rationellen Methodik des Gesangunterrichts eintrat. Die Unfruchtbarkeit der gemachten, das heißt für technische Zwecke komponierten Lieder, wurde glücklicherweise bald erkannt. Hentschel setzte dem technischen Kursus einen Liederkursus als gleichberechtigt zur Seite, so daß von nun an das deutsche Lied zur Geltung kam. Leider liefen aber beide Kurse ohne innere Beziehung, ohne inneren Zusammenhang nebeneinander her. Das war der Grund, weshalb Pflüger in seiner „Anleitung für den Gesangunterricht" den technischen Kursus vom Liederkursus abhängig machte, indem er zuerst das Lied gab und dann in analytisch-synthetischer Form an dasselbe herantrat, um das für die technischen Übungen notwendige Material zu gewinnen und zu verarbeiten. Das ist das Verfahren, das für den ersten Augenblick etwas Bestechendes an sich hat, vom ästhetischen Standpunkte aber völlig zu verwerfen ist, da es das Lied — ein Musikalisch-Schönes — zum Gegenstande von zersetzenden Übungen macht.

Der heutige Stand der Methodik des Gesangunterrichts ist im allgemeinen der, daß sich das gesamte Unterrichtsmaterial in zwei stufenweise geordnete Kurse — den technischen und den Liederkursus — gliedert, die selbständig nebeneinander hergehen. Die Zifferisten sind wenigstens in Deutschland ziemlich verdrängt. An Stelle der Ziffer, die Tonzeichen und zugleich Veranschaulichungsmittel für Tonverhältnisse sein sollte, ist die Note getreten. So steht es, hochgeehrte Damen und Herren, mit der Methode des Gesangunterrichts, soweit sie in Schriften niedergelegt ist. Was ist nun in der Praxis geleistet worden? Hat die Volksschule bisher ihre Aufgabe im Gesangunterricht gelöst?

Hören wir zunächst, was der vom englischen Ministerium zum Studium des Gesangunterrichts nach Deutschland, Österreich, der Schweiz, Belgien und Holland entsandte Seminarmusiklehrer Hullah in seinem Berichte an seine Unterrichtsbehörde für ein Urteil über den in den Volksschulen Deutschlands erteilten Gesangunterricht fällt. Er sagt nämlich: „In Deutschland sind die Resultate des Gesangunterrichts die denkbar ärmsten.“ Das ist allerdings eine beschämende Zensur für uns, und doch ist es wahr, daß bei uns der Gesangunterricht in seinem vollen Bildungswerte nicht immer gehörig gewürdigt wird. Man hat sich damit begnügt, eine Anzahl von Texten in Verbindung mit ihren Melodien tüchtig einzuüben, kitzelte hie und da wohl auch den Zuhörern durch den Vortrag von 3- und 4 stimmigen Liedern die Ohren und glaubte damit Großes geleistet zu haben. Das bloße Gehörsingen — das Förster geradezu „unvernünftig“ nennt; „denn es stellt vernünftig denkende Wesen auf gleiche Stufe mit Staren, Papageien, Gimpeln und anderen vernunftlosen Geschöpfen, indem es sie zwingt, vorgespielte und vorgesungene Melodien gedankenlos und mechanisch nachzusingen“ — wird zur Zeit leider noch in den meisten Volksschulen ausschließlich betrieben. „Unser Gesangunterricht krankt wesentlich an zwei Übeln: 1. er bringt die Schüler nicht zum selbständigen Treffen der Noten und 2. wird er nicht im Sinne der Kunsterziehung betrieben. Förster sagt mit Recht: „Das Interesse, das eine hübsche Melodie bei jedem musikalisch beanlagten Menschen erweckt, wird gar bald wieder durch das stundenlange mechanische Einpauken erstickt.“

Auf das widersinnige Zerstückeln der Melodien, das beim gedächtnismäßigen, mechanischen Gehörsingen in Erscheinung tritt, komme ich später noch zurück. — Wenn auch für die Aufnahme der Treffübungen in den Lehrplan für Volksschulen neuerdings viel gekämpft worden ist, ein wirklicher Erfolg ist erst in allerkürzester Zeit erreicht worden. Der Lehrplan für Berliner Gemeindeschulen, der am 1. Oktober 1902 in Kraft getreten ist, fordert ausdrücklich die Vornahme von Treffübungen. Wie diese im einzelnen zweckmäßig vorzunehmen sind, darüber ist jedoch erwünschte Klarheit noch nicht erzielt worden. Zunächst handelt es sich darum, den Grundsatz: „Von der beweglichen zur feststehenden Note" zur Geltung zu bringen und damit hängt eine zweite Forderung zusammen, nach der an Stelle des mechanischen Vorspielens von Tönen und Tonreihen auf der Geige oder des Vorsingens seitens des Lehrers die Beachtung der selbsteigenen Entwickelung des Kindes von innen heraus zu treten hat.

Hat die Volksschule die Pflicht, die Schüler zum selbständigen Treffen der Noten zu bringen, und wie ist diese Aufgabe zu lösen?

Der Gesangunterricht ist berufen, die allgemeine Menschenbildung zu fördern und daneben noch eine ureigne Aufgabe zu lösen. Er hat den Verstand, das Gedächtnis, die Phantasie, das Gemüt zu bilden; aber das tun auch die anderen Unterrichtsfächer; darin besteht nicht seine ureigene Aufgabe. Sein besonderes Ziel ist, den Schülern eine bestimmte Summe von musikalischen Kenntnissen und Fertigkeiten zu vermitteln und damit die ihnen verliehene Kraft, musikalische Gedanken aufzufassen und wiederzugeben, zu erstarken und das Kind zu befähigen, tief innerlich das Musikalisch-Schöne rein und edel zu genießen. Jene Fertigkeiten, deren Erwerb ein wesentlicher Teil der Aufgabe des Gesangunterrichts ist, ergeben sich einerseits aus einer Schulung der Stimme, anderseits aus der Entwicklung und Ausbildung des Gehörs. Das vorzüglichste Mittel zur Entwicklung des musikalischen Gehörs aber ist in den Treffübungen gegeben, indem sie infolge Veranschaulichung der einzelnen Töne (Noten!), Tonstufen und Taktverhältnisse den Schüler zu einer Klarheit bringen, die das Gehörsingen niemals erreichen läßt. Das Treffen der Noten beziehungsweise das selbständige Singen

der durch Noten gekennzeichneten Töne setzt ein scharfes Unterscheiden der einzelnen Intervalle voraus. Dieses kann sich entweder direkt — vermittelst Rückerinnerung der einzelnen Tonvorstellungen — oder unter Anwendung gewisser Hilfsmittel in einzelnen Ton- oder in Akkordfolgen vollziehen. Wenn es sich um die Einführung in eine Tonleiter handelt, wird es sich herausstellen, daß bereits Kinder der Unterstufe in verhältnismäßig kurzer Zeit die einzelnen Töne auch außerhalb der durch die Tonleiter gegebenen Reihenfolge zu reproduzieren vermögen. Das hat seinen Erklärungsgrund in dem glücklichen Tongedächtnis der Kleinen. Die Erfahrung hat gelehrt, daß die Volksschüler bei richtigem Betrieb des Gesangunterrichts über die Stufe der bloßen Reproduktion hinausgehoben und zum selbständigen Treffen resp. Finden von leitereigenen und leiterfremden Tönen gebracht werden können. Zweifelsohne handelt es sich beim Treffen der Noten um eine eminent wichtige geistige Tätigkeit, deren Beachtung den pädagogischen Begriff des Gesangunterrichts an sich insofern erweitert, als der Geist des Kindes durch die Entwicklung der Fähigkeit, die Entfernung der einen Note von der anderen resp. die relative Höhe oder Tiefe eines selbständig zu suchenden Tones richtig zu ermitteln, auf eine höhere Stufe der Vollkommenheit gehoben, also in ganz spezifischer Form, die bei keinem andern Lehrgegenstande wiederkehrt, gebildet wird. Dieser Grund allein schon spricht für die Berechtigung der Treffübungen im Gesangunterrichte der Volksschule, obwohl feststeht, daß ohne den Betrieb dieser Übungen der Gesangunterricht seine volle Aufgabe im Sinne der Kunsterziehung nicht zu lösen vermag, im entgegengesetzten Falle aber dem Unreinsingen, dem Hauptfeinde eines guten Schulgesanges, in wirksamer Weise vorgebeugt und mit der durch die Treffübungen verbundenen Schärfung des Gehörsinnes auch die künstlerische Bildung des Kindes wesentlich gefördert wird; denn je besser der Schüler zu hören vermag, desto leichter und richtiger faßt er ein Gesangstück auf, desto größer ist sein Kunstgenuß. Wer die Treffübungen in richtiger Weise vornimmt, wird deshalb den Kindern während der Schulzeit nicht weniger, sondern mehr Lieder vermitteln können. Auch wird er auf den gemütvollen Vortrag mehr Gewicht legen können, denn so vor-

gebildete Kinder erfassen neue Lieder schneller und richtiger. Hierbei berufe ich mich auf die eigene Erfahrung und auf das Zeugnis von Männern, die in dieser Arbeit stehen, sowie auf Gesangsmethodiker von Ruf und Verdienst. Wenn es trotzdem noch Schulmänner geben sollte, die da meinen, daß der Schulgesang, der sich mit dem Einpauken und Eindrillen von Liedern und deren tadelloser Reproduzierung begnügt, die Aufgabe des Gesangunterrichtes gelöst habe, so mögen sie bedenken, daß diese Art Gesangunterricht, soweit er in der Einübung einstimmiger Lieder (und vielleicht auch zweistimmiger!) besteht, auch von einem Nichtpädagogen mit normalem Gehör und ohne jede musikalische Bildung und auf der Oberstufe, wo mehrstimmige Lieder zu lernen wären, von einem bei der Musikkapelle ausgedienten Soldaten mit Erfolg erteilt werden könnte. Tatsächlich verhält sich die Sache aber anders! Wir verlangen einen methodisch und pädagogisch geschulten Lehrer, der sich stets gegenwärtig hält, daß der Gesangunterricht geistbildend wirken müsse. Ein solcher Lehrer muß aber auch wissen, daß Treffübungen beim Singen in ganz besonderer Weise geistbildend wirken, und daß er ohne diese Übungen keinen vollgiltigen Gesangunterricht erteilen kann. Wer das nicht weiß, muß abgelehnt werden. Er ist kein Pädagoge, selbst wenn er auf dem Schulsessel säße. Es ist leider eine traurige Tatsache, daß die bereits seit Pestalozzi in der Theorie des Gesangunterrichtes aufgestellten Forderungen, die bei jedem Gesangmethodiker bis zur Gegenwart immer wiederkehren, nicht überall verwirklicht worden sind. Bereits Michael Traugott Pfeiffer fordert in seiner „Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen" u. a. die Unterscheidung von hohen und tiefen Tönen, die Bildung auf- und absteigender Tonreihen, Übungen im stufen- und sprungweisen Tonfortschritt, Erweiterung des Tonbereichs, Versetzung der Tetrachorde, Vorführung der diatonisch-chromatischen Tonreihe, Übungen in chromatischen und dissonierenden Intervallen usw. Sind seitdem auch die Ansichten über das „Wie" des Unterrichts andere geworden, das „Was" blieb im wesentlichen in der Theorie anerkannt. Auch die Praxis ist durch diese Forderungen nicht unberührt geblieben. Es gibt Landstriche in Preußen, wo von jeher auf eine gute Vokalmusik gehalten wurde. Ich wüßte recht viele Kan-

toren auf Dörfern zu nennen, die trotz der beschränkten Verhältnisse, unter welchen sie arbeiten, die Kinder gesanglich außerordentlich weit gefördert haben, so daß diesen die Noten durchaus keine toten Zeichen geblieben sind. Anderseits sind mir allerdings auch vielgliedrige Schulen in großen Städten bekannt, wo man sich mit dem bloßen Einlernen von Liedern und einem angemessenen Vortrag derselben noch heute begnügt und obendrein doch behauptet, wer weiß wie viel für die Geistesbildung der Kinder damit geleistet zu haben. Ist auch im allgemeinen bisher das nicht verwirklicht worden, was einzelne Pädagogen erstrebten, so kann doch mit Sicherheit erwartet werden, daß in der Folgezeit auf dem Gebiete des Gesangunterrichts mehr als bisher geleistet werden wird. Das Ministerium des Unterrichts etc. hat sich einer Deputation des „Allgemeinen deutschen Musikvereins" gegenüber für das selbständige Singen nach Noten (also für das Treffen derselben) in den Schulen behufs Erhaltung und Stärkung der musikalischen Kraft unseres Volkes ausgesprochen. Auch in der vom Königl. Provinzial-Schulkollegium im Auftrage des Ministers einberufenen Kommission zur Bearbeitung des Lehrplans für den Gesangunterricht der Berliner Gemeindeschulen herrschte volle Übereinstimmung darüber, daß das Treffen der Noten geübt werden müsse und — wie ich gleich hinzufüge — nicht erst in den oberen Klassen der Volksschule, sondern bereits in den unteren, nämlich mit dem Beginn des zweiten Schuljahrs. Die Treffübungen haben allerdings nach bestimmten Grundsätzen zu erfolgen. Besonders wichtig erscheint die Forderung: „Von der beweglichen zur feststehenden oder von der Note ohne Zeitwert zu der mit Zeitwert." Die Bewegung ist der Ausdruck des Lebens, Leben erweckt Leben. Demnach kommt der Bewegung in der Psychologie eine hohe Bedeutung zu, und es ist die Aufgabe der Pädagogik, die sich hieraus ergebenden Konsequenzen zu ziehen. Wie bedeutungsvoll der Gebrauch der beweglichen Note für den Gesangunterricht ist, beweist schon die Tatsache, daß die Schüler oft gewisse feststehende Noten nicht treffen, während sie die entsprechenden Intervalle mit Leichtigkeit beim Gebrauch der beweglichen Note treffen. Der Gebrauch der beweglichen Note versetzt eben den Geist in eine höhere Aktivität. Daher die über-

raschende Tatsache, daß bereits Kinder des zweiten Schuljahres leicht und bequem soweit gefördert wurden, daß sie leichte einstimmige Lieder ohne weiteres vom Blatte sangen. Oberflächlich betrachtet, hat es den Anschein, als wäre das Treffen feststehender Noten zunächst zu betreiben, weil hierbei Gelegenheit gegeben ist, das Intervallenverhältnis zu berechnen. Würde es sich um die Noten f-a handeln, dann müßte sich das Exempel etwa so gestalten: Gegeben ist die Note f und a; wie weit ist die zweite von der ersten entfernt? Nun ist zu rechnen, daß von f-g eine ganze Stufe, von g-a wieder eine ganze Stufe ist, zusammen also 2 ganze Stufen herauskommen. Bei der beweglichen Note tritt der Schüler sofort ins Abzählen der Stufen — der elementarsten Berechnungsform — ein und vermittelt so die Höhe oder Tiefe eines Tones unmittelbar in dem Augenblicke, wo sie einen Raum im Notenliniensystem durchmißt. Die bewegliche Note ist also das konkrete Maß, das ihm bei der Ermittelung der Höhe oder Tiefe eines Tones zum Werkzeug wird, während er bei feststehenden Noten eines solchen entbehrt. Dazu kommt noch der hohe Wert, daß der Schüler von Anfang an zur ungeteilten Aufmerksamkeit beim Singen insofern erzogen wird, als er gezwungen ist, den ersten Ton resp. die erste Note im Gedächtnis festzuhalten, und seine Aufmerksamkeit nur auf einen Punkt (die bewegliche Note) zu richten, während er in seiner geistigen Betätigung durch eine Vielheit von feststehenden Noten abgelenkt wird. Hierin scheint vorzugsweise der Schlüssel für die überraschenden Erfolge, die beim Gebrauch der beweglichen Note im Gesangunterrichte sich einstellen, zu liegen. Nachdem die grundlegenden Übungen beendet sind, handelt es sich freilich nur noch um eine reproduzierende, nicht aber reflektierende Tätigkeit des Geistes. Zur Vervollständigung der methodischen Maßnahmen, zur Erweiterung und Vertiefung des Unterrichts muß man allerdings nach dem Gebrauch der beweglichen zu dem der feststehenden Note übergehen. Das ist schon deshalb notwendig, weil nur durch feststehende Noten die Notation des ganzen Gesangstückes dauernd vor das Auge des Schülers und so der Bau desselben ausreichend zu seiner Erkenntnis gebracht werden kann. — Dem Treffen einzelner Töne ist das Treffen in Akkorden gegenüberzustellen. Beim Treffen

im Unisonogesang handelt es sich hauptsächlich um die richtige Erkenntnis der Intervalle, wobei dann die einzelnen Töne mit oder ohne Vermittelung von Hilfstönen resp. der bloßen Reproduktion der entsprechenden Tonvorstellungen gesungen werden. Beim Singen in Akkorden tritt insofern ein ganz neues Moment hinzu, als die eigentümliche Klangwirkung der Akkorde erfaßt und richtig zum Ausdruck gebracht werden muß. Man vergegenwärtige sich z. B., wie die Quinte, die Terz, die Septime, wie leiterförmige Töne in Akkorden klingen und wie sie dementsprechend gesanglich zu behandeln sind. Die Töne der einzelnen Intervalle erscheinen hier als Teile organisch gegliederter Ganze, der Akkorde, die hinwiederum die Elemente der Harmonik darstellen. Kann die Volksschule ihre Kinder zum Treffen in Akkorden bringen? Wer Gusindes Singemaschine beim Gesangunterricht verwertet hat, wird diese Frage ohne weiteres mit „ja" beantworten. Die Singemaschine gestattet die Vornahme von leichten und schwierigen Akkordfolgen. Die in dieser Hinsicht vorgenommenen Versuche des Unterzeichneten haben sich sehr fruchtbringend gestaltet. Wer mit leichten dreistimmigen Akkorden beginnt, und methodisch stufengemäß fortschreitet, wird bald den Erfolg seines Unterrichts merken. Die Kinder werden wahrscheinlich rascher im Singen nach Akkorden Sicherheit bekunden, als man erwartet hat, und die leidigen Klagen über das Unreinsingen bei mehrstimmigen Liedern werden verstummen. Das sind Erfolge, die die Freude am mehrstimmigen Gesange sowohl beim Lehrer wie beim Schüler erhöhen müssen. Die Akkordfolgen selbst stellen entweder eigene Gedanken des Lehrers oder Sätze aus Liedern resp. ganze Gesänge dar. Da aber mehrstimmige Gesänge oft auch schwierige, vielleicht gänzlich unbekannte Akkorde enthalten, ist aus methodischen und pädagogischen Gründen zu fordern, daß der Lehrer dieselben vorher schulgemäß behandle resp. an der Singemaschine vorher darstelle, zunächst entsprechende Hilfsakkorde einschiebe und allmählich das Schwierige im Gesangstücke herausarbeite und schließlich das Ungewohnte zum Gewohnten erhebe. Sollte z. B. ein Septimenakkord neu auftreten, so gehe man von einem bekannten Akkorde aus, lasse dann den Septimenakkord in der entsprechenden Lage singen, löse ihn richtig auf, schiebe weitere Akkorde

ein, bringe wieder und immer wieder den Septimenakkorod bald in dieser, bald in jener Umkehrung zur Darstellung, bis sich das Ohr an seine Klangwirkung gewöhnt hat. Der geschickte Lehrer wird in solchen und ähnlichen Fällen mehr an der Singemaschine zu machen wissen, als ihm hier gesagt werden kann. Unzweifelhaft wird es ihm aber an der mehrklassigen Volksschule gelingen, die Kinder in den oberen Klassen zum selbständigen Treffen in Akkorden zu befähigen. Von ganz besonderer Wichtigkeit bei der Vornahme von Treffübungen ist der Umstand, daß der Schüler bei seiner eigenen geistigen Arbeit nicht durch Anwendung unzweckmäßiger Mittel beeinträchtigt werde. Hierher gehören insbesondere das Vorsingen oder Vorspielen von Melodien oder Tonfolgen auf der Geige. „Was der Schüler finden kann, soll man ihm nicht geben," sagte der alte Dinter. Auf den Gesangunterricht angewandt, lautet dieser Satz: „Da die Kinder zum selbständigen Treffen der Töne und Tonfolgen gebracht werden können, soll man diese weder vorgeigen, noch vorspielen." Viel wichtiger ist, die Kinder zur höchsten Aktivität zu erregen, alles möglichst aus ihrem Geiste herauszuarbeiten und so ihre musikalischen Kräfte zu beleben und zu stärken. Jedes verarbeitete Gesangstück weckt und stärkt ihre musikalischen Fähigkeiten und gibt ihnen Waffen im Arsenal der Kraft. Das Vorsingen könnte im Notfall bei der Korrektur und Tonbildung gestattet sein, sonst ist es zu vermeiden. —

Wie bereits angedeutet, schließt sich an den Gebrauch der beweglichen der der feststehenden Noten. Dabei ist zu beachten, daß sich die Notation eines Gesangstückes vor den Augen der Kinder vollziehen muß. Das Werdende genießt den Vorzug vor dem Fertigen. Das Werdende ist ein allmählich Entstehendes und erregt das Interesse der Kinder in höchstem Grade, indem es ihre Mitarbeit, die Betätigung des eigenen Ichs als elementarster Lebensäußerung gestattet. Sodann erleichtert es die Einsicht in den Bau des Gesangstückes insofern, als allmählich vom Teile zum Ganzen fortgeschritten wird. Dabei erlangt der Schüler nicht nur eine tiefere Einsicht in die Notenfolge, sondern auch in die Gesetze der Harmonik und Formenlehre der Musik. Er wird befähigt, das im Gesange Erfaßte, das Wahrgenommene zum bestimmten Ausdruck zu bringen.

Das geistige Leben des Schülers erfährt dabei einen wesentlichen Zuwachs, indem der Blick für das Musikalisch-Schöne erweitert wird; denn dieses besteht nicht nur in den Tonverhältnissen an sich, sondern auch im Bau des Gesangstückes, sowie in der Folge, Anwendung, Verbindung und Zahl der einzelnen Sätze. Der Unterricht sucht dabei das unwillkürliche Gefallen zu überwinden und den Geist des Schülers auf die Stufe des ästhetischen Gefallens und Denkens zu erheben. Dazu kommt, daß bei der entwickelnden Lehrform die Schüler vielseitiger angeregt werden. Bald berechnen sie, wieviel Taktteile zum vollständigen Takte fehlen, bald welche Noten gebraucht werden könnten usw. Die Singemaschine gestattet endlich, die eigene Selbstbetätigung der Schüler beim Aufbau der Notation noch insofern, als die Schüler körperliche Noten leicht und bequem an derselben anstecken können, was sie gewöhnlich mit großer Freude vornehmen. Die Noten selbst haben ein ästhetisches Aussehen, so daß das Kunst-Schöne des Liedes durch Zeichen, deren Anblick nicht das ästhetische Gefühl der Schüler trübt, dargestellt werden kann. Doch das Kunst-Schöne verlangt auch seiner Natur und Wesenheit nach eine eigene Behandlung. In einzelnen Handbüchern der Methodik wird verlangt, daß der Lehrer eine Melodie zuerst vorspiele oder vorsinge, dann in ihre Teile zerlege und diese den Kindern einpräge. Dabei dachte man durch vorangegangene Teilung resp. Behandlung der Teile das Ganze zu erreichen. Bei den Unterrichtsfächern, deren Ziel außerhalb der Kunsterziehung liegt, mag das richtig sein, beim Gesangunterricht ist es verwerflich. Wer ein Ästhetisch-Schönes in Teile zerlegt, nimmt ihm seine geheimnisvolle Wirkung. Wollte man z. B. Goethes Denkmal im Berliner Tiergarten zerstückeln oder den Christus von Thorwaldsen in Teile zerlegen, so wäre augenblicklich das Geheimnis des Schönen, das diese Kunstwerke umgibt, vernichtet. Nun muß ja zugegeben werden, daß bei Schöpfungen der darstellenden Kunst, das Sinnwidrige der Zerstückelung leichter einzusehen ist, als bei Werken der übrigen Kunstzweige. Dennoch bleibt auch hier bestehen, daß ein Kunstwerk nur als Ganzes entsprechend wirken kann. Wer z. B. den ersten Teil einer Melodie singt, immer wieder nur allein singt, beendet ihn jedesmal bewußt oder unbewußt in unbefriedigter Weise. Sein

eigenes musikalisches Gefühl drängt ihn nach Fortsetzung und Vervollständigung des musikalischen Gedankens. Indem aber diesem Gefühl Zwang angetan wird, wird es verletzt resp. abgestumpft. Es bleibt schließlich ein Reflex zurück, nämlich eine Schwächung des natürlichen Drängens nach Vervollständigung von musikalischen Gedanken. Damit ist der Schulung des Geistes zur Erfassung musikalischer Gedanken geradezu zuwidergehandelt. Zudem handelt es sich bei der Kunsterziehung um die Entwickelung der Fähigkeit, sich mit dem Künstler (Komponisten) im Denken und Empfinden bis zu einem gewissen Grade zu identifizieren und den ins Kunstwerk hineingelegten geistigen Gehalt aufs neue in der eigenen Seele erstehen zu lassen, sowie um die Entwickelung des lebendigen Gefühls der Befriedigung und Freude über das Kunstwerk. Auch die Melodie ist ein Kunstwerk. Als solches stellt sie dar eine Verbindung von Geistigem und Formalem zu völliger Einheit, worin etwas Geheimnisvolles liegt, das die wunderbare Macht begründet, mit der uns ihre Schönheit ergreift. Diese geheimnisvolle Wirkung rufen aber nicht die Teile der Melodie, sondern ganze Melodien hervor. Nur die ganze Melodie erweckt das Gefühl der Lust und Freude am Schönen, während beim mühseligen Memorieren ihrer Teile Lust und Freude beeinträchtigt werden. Wer eine Melodie zerstückelt und ihre einzelnen Teile mühsam den Kindern übereignet, handelt den Gesetzen der Ästhetik und Kunsterziehung zuwider. Er nimmt ihr den poetischen Hauch und beeinträchtigt ihre ästhetische Wirkung ganz wesentlich, hebt sie teilweise vielleicht gar auf; er verhindert mehr oder weniger den Kunstgenuß und lehrt die Kinder, sich dem Kunstschönen nicht zu-, sondern abzuwenden. Das Schöne will geschont sein. Die Melodie muß als Ganzes aufgefaßt und empfunden werden. Somit hat der Gesangunterricht die Pflicht, diese Tatsache zu beachten resp. die Melodie als Ganzes dem Schüler zu übermitteln, was jedoch nicht ausschließt, daß etwaige Schwierigkeiten für die Auffassung vorher sinnig hinweggeräumt werden können. Durch entsprechende Treffübungen an der Singemaschine erweckt man das Gefühl der Lust und Freude am Schönen, während es beim mühseligen Einpauken der einzelnen Teile eines Liedes beeinträchtigt wird. — Da eine Melodie als Kunstschönes nicht zerstückelt werden

darf, muß dafür gesorgt werden, daß die Kinder zuvor fähig gemacht werden, sie als Ganzes zu erfassen. Das geschieht durch zweckmäßige Vorübungen, wobei an bereits bekannte, bis zur völligen Treffsicherheit geübte Intervalle und Tonfortschritte angeknüpft und allmählich so weit gegangen wird, bis die Kinder die schweren Intervalle der Melodie selbständig treffen. Diese Vorübungen sind so zu halten, daß sie den Charakter von technischen Übungen bewahren und den musikalischen Gedanken, der in der Melodie liegt, nicht erkennen lassen. Da auch die Rhythmik einer Melodie erfaßt werden muß, empfiehlt es sich, auch rhythmische Vorübungen vorzunehmen. Wie diese Übungen im einzelnen sich gestalten müssen, hängt von der Konstruktion der einzelnen Melodien ab. Jedenfalls müssen sie stets so gehalten sein, daß der Melodie der Reiz der Neuheit erhalten bleibt. Bei der Einübung von Liedern resp. Melodien sollte man nicht allein darauf sehen, daß die Tonfolge an sich gedächtnismäßig erfaßt wird, sondern daß sie die Schüler auch intervallmäßig wiederzugeben vermögen. Es gibt Sänger, die wohl Intervalle treffen, nicht aber imstande sind, die in Noten ausgedrückten Gedanken zu lesen oder eine mit dem Ohr aufgenommene Tonfolge in Noten richtig darzustellen. Beim Treffen der Noten kommt ein physiologisches Moment hinzu, der Muskelsinn, der sich beim Gebrauch des Stimmorgans geltend macht. Die einzelnen Tonfolgen erfordern nämlich beim Singen eine größere oder geringere Anspannung der betreffenden Muskeln, woraus sich ein gewisses Gefühl entwickelt, das sich mit geistigen Regungen associiert und dem Sänger eine gewisse Fähigkeit bei Treffübungen verleiht. Dieses Gefühl ist für Anfänger im Singen nach Noten recht erwünscht, denn es erleichtert das Treffen derselben. Es kommt aber beim Gesangunterricht im Sinne der Kunsterziehung darauf an, musikalische Gedanken aus den Noten herauszulesen, was dann der Fall sein wird, wenn die Kraft der Kinder, Tonvorstellungen bequem und gewandt zu reproduzieren, hinlänglich geübt ist. Diese Übung ist bei jedem Gesangstück vorzunehmen. Was ist wohl natürlicher, als eine Melodie, die bereits von den Kindern erfaßt ist, wieder in Noten darzustellen? Auffassung und Darstellung einer Melodie gehören notwendig zur Behandlung eines Liedes. Dort führt der Weg von der Ver-

anschaulichung zur Vorstellung, hier findet das Umgekehrte statt. Man geht von der Vorstellung zur Darstellung, zum Körperlichen über. Auch hier wird sich die Singemaschine als willkommenes Hilfsmittel erweisen, denn sie gestattet dem Lehrer die freie Bewegung der Note, wobei die Schüler zu kontrollieren haben, ob er bekannte Melodien und Tonfolgen richtig darstellt. Sodann können auch die Kinder in der freien Darstellung der Melodien geübt werden, und zwar einerseits durch selbständige Hantierung mit einer beweglichen Note, anderseits durch Übungen im Anstecken von körperlichen Noten zwecks vollständiger Notation eines Gesangsstücks.

Zur Behandlung und Bewertung der griechischen Dichterlektüre auf Gymnasien.

Von

Karl Löschhorn.

Die neuesten preußischen Lehrpläne schreiben hinsichtlich der griechischen Dichterlektüre auf Gymnasien eine Auswahl aus Homers Odyssee und Ilias, ferner aus Sophokles, eintretenden Falls auch aus Euripides und, wenn angebracht, aus der griechischen Lyrik vor. Bezüglich des unterrichtlichen Verfahrens wird die Aufstellung eines Kanons empfohlen, welcher aus den beiden homerischen Gedichten, bez. den zu lesenden Sophokleischen oder Euripideischen Stücken, diejenigen Abschnitte auswählt und bezeichnet, die regelmäßig zu behandeln, die nicht zu lesen und die der beliebigen Auswahl des betreffenden Lehrers zu überlassen sind. Natürlich wird jeder Lehrer hierbei den Schülern zusammenhängende Bilder vorzuführen sich bemühen, also bei Homer z. B. mit Nitzsch den heimkehrenden, heimgekehrten, Rache sinnenden, Rache übenden und versöhnten Odysseus, mit Kiehne und Bäumlein den übermütigen, büssenden und versöhnlichen Achilleus u. a., bei Sophokles den glücklichen, unglücklichen und begnadigten Ödipus, die allezeit heldenmütige, aber doch der weiblichen Zartheit, in dem Augenblick, als ihr, der jungen Braut, die Todesschrecken entgegenwinken, keineswegs entbehrende Antigone u. s. w. Recht beifallswert erscheint, daß, wie auch A. Biese, Pädagogik und Poesie. Vermischte Aufsätze. IV.: „Die griechischen Lyriker in den oberen Klassen" mit Recht wünscht, einzelne Proben aus der griechischen Lyrik, also nach der Stollschen oder einer neueren Anthologie etwa aus Kallinos, Tyrtaeos, Mimnermos, Solon, Theognis, Archilochos, Simonides, einiges aus Anacreon, z. B. *Οὔ μοι μέλει τὰ Γύγεω*, *Ἄφες με, τοὺς θεούς σοι*, *Ἡ γῆ μέλαινα πίνει* u. a., Alkaios, Sappho,

Alcman, Stesichoros und Bacchylides in unseren Gymnasien zu behandeln nicht unterlassen werden soll, falls die Zeit dazu ausreicht. Es ist die Aufnahme einiger Partien aus der griechischen Lyrik in die Lehraufgaben um so dankenswerter, als dieses so schöne und lehrreiche, zur schulmäßigen Bildung des Geschmacks, insbesondere des Schönheitsbegriffs, höchst wichtige, also pädagogisch-psychologisch überaus wirkungsvoll verwendbare Gebiet bisher im Unterricht fast ganz vernachlässigt zu werden pflegte. Dazu kommt, daß es, indem es zum Schönen hinführt, eine treffliche Ergänzung zur Beschäftigung mit den griechischen Tragikern, soweit diese auf Schulen überhaupt gelesen werden können, bietet, denn letztere erzieht zum Erhabenen.

Alle philosophischen, namentlich die ethischen Grundbegriffe sind, in ihren ersten Anfängen wenigstens, praktisch dem Schüler schon im Homer vor Augen geführt. Man kann getrost sagen, daß kein Dichterwerk in der alten Welt, aber auch in der Neuzeit denselben unberechenbar großen Einfluß auf das ganze Gebiet der bildenden Kunst und Poesie, insbesondere auf ihren Inhalt, aber auch auf die frühzeitige Erzielung einer richtigen plastischen Imagination und die Gewinnung lebenswahrer Anschauungen bei Schülern sowohl als bei Erwachsenen gehabt hat. Aber noch mehr. Finden sich nicht schon die ersten Grundlagen christlicher Theologie bei Homer? Nach Od. IV, 237, 379 besitzen die homerischen Götter absolutes Erkennen und Vermögen, nach Od. XIV, 84, 85, sind sie unbedingt sittlich gut und herrschen mit der größten Gerechtigkeit. Auch die erste Angabe des Beweises für das Dasein Gottes e consensu gentium findet sich bei Homer, nämlich Od. III, 48. Ein großer Teil psychologischer Hauptlehren, namentlich die von der unvollkommenen und vollkommenen Wahrnehmung, also der Perzeption und Apperzeption oder Aufmerksamkeit, die von der Phantasie als dem inneren Bildungsvermögen der Seele und die von der Darstellung der von dieser geschaffenen schönen Gebilde, also hauptsächlich der Dichtkunst, nicht minder jedoch auch die Grundzüge der Gesetze von den sympathischen und antipathischen, mithin auch den Wertgefühlen, die Lehren von den Affekten, der sittlichen Freiheit u. a. lassen sich leicht an typischen, dem Homer entlehnten

Beispielen illustrieren, wenn man nur Ernst damit machen will. Hat nicht ferner der große Lessing unwiderleglich nachgewiesen, daß schon Homer, indem er den Schild des Achilles nicht als einen fertigen, sondern als einen vor unseren Augen entstehenden beschreibt und Telemachos oder Agamemnon sich selbst jedes Kleidungsstück ebenfalls vor unseren Augen um- und antun läßt, das Gesetz beobachtet hat, wonach Körper mit ihren sichtbaren Eigenschaften Gegenstände der Malerei, Handlungen die der Poesie sind und daß die Malerei zwar auch Handlungen, aber nur andeutungsweise durch Körper, nachahmen kann, wie die Poesie andererseits auch Körper, aber nur andeutungsweise durch Handlungen, zu schildern imstande ist. Bekannt ist, daß auch Schiller und Goethe, z. B. im Spaziergange, bez. in Hermann und Dorothea sich genau nach diesem schon bei Homer niemals verletzten Gesetze gerichtet haben. Homer ist der bedeutendste naive oder Naturdichter, der je gelebt, zumal seine Gedichte das ganze, damals bekannte Reich der Natur behandeln oder wenigstens berühren. Er beschränkt sich nicht, wie die bildende Kunst, auf die Darstellung der Schönheit und des Guten, sondern zieht auch, unbewußt den Lessingschen Regeln entsprechend, das Häßliche und Schreckliche in seinen Bereich, wie die Beispiele von Thersites, Iros, Polyphemos, dem das Auge ausgebrannt wird und der nun an seiner Höhle und den sie umgebenden Felsen herumtastet, dem Freiermord, der mit allen seinen blutigen Einzelheiten abgemalt wird, u. a. aufs deutlichste zeigen. Hochwichtigen Einfluß übt also Homer auch auf den deutschen Unterricht aus, vorzugsweise bei der Erklärung des Laokoon. Sehr treffend und noch heutzutage überaus bedeutsam sind entschieden die von Lessing für die Dichtkunst aufgestellten Gesetze, wenn auch nicht zu leugnen sein dürfte, daß einige seiner Ausführungen über Malerei in seinem Sinne bei den wesentlich veränderten Objekten und Zielen der gesamten bildenden Kunst, hauptsächlich aber dem außerordentlich erweiterten Umfange derselben in unseren Tagen überholt sind. Wem fiele endlich nicht Hor. ep. I, 2, 3—4 ein, wo Homers einfache Philosophie den Lehren aller späteren Philosophenschulen vorgezogen wird? Wem nicht die weiteren Ausführungen des Horaz in derselben Epistel über den erziehlichen Wert der Ilias und Odyssee, na-

mentlich auch bezüglich ihrer charakteristischen Unterscheidung der Affekte und Tugenden, die in jeder einzelnen der beiden unsterblichen Epopöen vorwiegend zum Ausdruck gebracht werden sollen? Freut sich nicht Schiller, daß auch ihm, bez. den Deutschen die Sonne Homers glänze?

Ja, es steht fest, nicht bloß Hellas hat der Homer erzogen, wenn auch zunächst der griechische Knabe an ihm das Lesen übte und seine lebensweisheitsvollen Sentenzen auswendig lernte, um sie das ganze Leben hindurch zu behalten und zu bewahren, und der griechische Mann seine höchsten Tugendideale in den homerischen Helden fand. Die ganze Menschheit hat der Homer, der Dichter des vollendeten ewigen Werks, im Laufe der Zeit durchdrungen; für uns Deutsche ist die Übersetzung von Voß das Meisterwerk aller Übersetzungen geworden und es liegt keine Unterschätzung deutscher Literatur und deutschen Wesens darin, wenn wir zuversichtlich behaupten, daß auch jetzt noch, trotzdem schon seit 1890 im Unterricht der preußischen und infolgedessen auch der meisten deutschen Schulen überhaupt auf die deutsche Sagengeschichte verhältnismäßig recht viel Wert gelegt wird, uns die alten homerischen Helden immer noch vertrauter und lieber sind als die unserer eigenen alten Sage. Bekannt ist, daß die Ilias und Odyssee für die ganze weitere griechische Epik, Lyrik und Dramatik eine überaus reiche Fundgrube boten und selbst der älteste der drei großen Tragiker Äschylos seine gesamte Poesie nur als Brosamen vom großen Mahle des Homer zu bezeichnen pflegte. Aber die homerischen Gedichte entrollen selbst schon dramatisch überaus interessante und spannende Szenen, wie die Entwicklung des Streites zwischen Agamemnon und Achilles, die Wiedererkennung des Odysseus von Telemach, der Pflegerin Eurykleia und zuletzt der Penelope, Hektors Abschied von Andromache, das wachsende Interesse für die Erzählungen des Odysseus in seinen verschiedensten Lebensverhältnissen seitens aller Zuhörer u. a., mit einem Worte: Homers Dichtungen enthalten bereits die älteste Einführung in die Dramatik.

Von Sophokles müssen in der Gymnasialprima mindestens zwei Stücke gelesen werden; es wäre ferner wenigstens wünschenswert und nicht schwer durchführbar, daneben noch den Prometheus des Äschylos und die Medea des Euripides

zu behandeln. Denn ersterer ist, wie Baumeister in den „Lehrproben und Lehrgängen“ 1902. II. Heft LXXI., S. 101 mit Recht hervorhebt, für Primaner auch heutzutage noch nicht zu schwer, bietet übrigens, was für den christlichen Religionsunterricht durchaus nicht zu unterschätzen sein dürfte, wie allerdings schon von früher her nicht unbekannt ist und noch neuerdings von Schröder in seinem gediegenen Programm: „Zusammenhang des Religionsunterrichts mit dem griechischen und römischen Altertum und dessen Behandlung“. Kathol. Progymnasium zu Frankenstein in Schlesien. 1902. Nr. 203, S. 19 gebührend betont wird, das Protevangelium von der Verheißung eines Erlösers in fremdartiger Vermischung. Das erste Weib, also die Stammmutter des Geschlechts, Pandora, bringt durch Öffnen eines Fasses alles Unglück über die vorher mühelos und unbedingt glücklich dahin lebenden Menschen und Prometheus wird zu ihrem größten Wohltäter, weswegen er namenlose Qualen erleiden muß, die er indessen im Gefühl seiner Unsterblichkeit und in tröstlicher Zuversicht auf seinen Befreier Herkules geduldig erträgt. Auch die Theorie der Erbsünde findet sich schon in der Prometheussage, was um so wichtiger ist, als Luther gerade darauf seine ganze Rechtfertigungs- und Erlösungslehre aufbaut, denn die unglückseligen Folgen der ersten Sünde erstreckten sich auf das ganze Menschengeschlecht, wie später bekanntlich Ovid, Metam. VII, 19—21 und Amor. 3, 4, 17 so schön ausgeführt und schon Homer Od. III, 236—238, ähnlich wie Soph. Oed. Col. 1224—1227, andeutet.

Vom Euripides würde Verf. nur die Medea, hauptsächlich ihres berühmten Monologs wegen, lesen lassen, nicht aber, wie Baumeister a. a. O. will, daneben noch die Bacchen, die wir ein für allemal der Universität zugewiesen sehen möchten, wie sie denn tatsächlich von jeher sehr häufig erst auf der Hochschule interpretiert worden sind und noch werden. Von Sophokles ist, wie Baumeister a. a. O. zutreffend urteilt, jedes Stück außer den Trachinierinnen nach Inhalt und Form für Schüler gleich gut. Die Programme ergeben jedoch, daß auf deutschen Gymnasien fast nur Antigone und König Ödipus, allenfalls noch Ajax und Electra, aber fast gar nicht mehr Ödipus Coloneus und Philoktet gelesen werden, während doch im Ajax die beiden großen Monologe des Hauptthelden, nament-

lich der zweite, also die überaus wehmütige, ja herzzerreißende Abschiedsrede nicht minder als das muntere Tanzlied zur Freude über die vermeintliche Sinnesänderung des Ajax entschieden, auch psychologisch betrachtet, geradezu Meisterwerke des Gefühlsausdrucks sind und Neoptolemos im Philoktet sich sehr wohl mit Goethes Iphigenie vergleichen läßt. Denn beide sollen eine lediglich durch List ausführbare, von einem klug berechnenden Dritten ihnen als einziges Mittel empfohlene Handlung vollbringen, greifen dieselbe auch tatsächlich an, schrecken dann aber vor dem Mittel zurück, um sich schließlich wieder in ihrer ursprünglichen Aufrichtigkeit und Reinheit zu zeigen.

Man wird es nicht mißbilligen, vielmehr nur als pädagogisch richtig bezeichnen, daß in den neuesten preußischen Lehrplänen zwecks Gewinnung typischer Gestalten und Gesamtbilder des Altertums seitens der Schüler dem Lehrer gute Übersetzungen heranzuziehen geraten wird, um das in der Ursprache nicht vollständig Gelesene zu ergänzen. Gänzlich ausgelassen werden kann übrigens der letzte Teil des Ajax, vielleicht auch alle oder doch die meisten Chorlieder aus dem König Ödipus, da in diesem dramatischen Meisterwerk hauptsächlich die Schilderung des merkwürdigen Sturzes des Haupthelden aus dem höchsten Glück ins höchste Unglück sogar bei psychologisch wenig oder gar nicht geschulten Lesern das Hauptinteresse erregen muß. Allerdings werden auch das erste Chorlied und der großartige Schluß in volltönenden, dabei aber tiefernsten trochäischen Oktonarien ihren gewaltigen Eindruck auf fühlende Herzen und Sinne nicht verfehlen.

Das eigentliche, an pädagogisch-psychologisch überaus instruktiven Situationen, Seelenzuständen und Charakteren reichste, formell und materiell geeignetste Schulstück des Sophokles ist jedoch und wird stets bleiben die Antigone, die man, wie es früher nicht allzu selten geschah, am liebsten vollständig auswendig lernen und sein ganzes Leben hindurch als teures Erbstück behalten möchte. Schiller hat in seinem noch jetzt wohl zu beherzigenden Aufsatz: „Über die tragische Kunst" die der tragischen Rührung zu Grunde liegenden Bedingungen genau untersucht und festgestellt, daß die tragische Handlung, an der wir als Zuschauer teilnehmen sollen, eine moralische, d. h. aus dem Gebiet der Freiheit entnommene sein muß. Dann

muß, wie Schiller a. a. O. wörtlich fortfährt, das Leiden, seine Quellen und seine Grade in einer Folge verknüpfter Begebenheiten vollständig mitgeteilt und drittens sinnlich vergegenwärtigt, nicht mittelbar durch Beschreibung, sondern unmittelbar durch Handlung dargestellt werden. In dem nicht minder trefflichen Aufsatz: „Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen" hat Schiller bewiesen, daß uns selbst die durchgeführte Konsequenz böser Handlungen, wie in deutlichster Weise bei Kreon, obwohl diese an und für sich unserem moralischen Gefühle durchaus widerstreiten, dennoch ergötzt, also Zweckmäßigkeit uns unter allen Umständen Vergnügen bereitet, sowohl wenn sie sich gar nicht auf das Sittliche bezieht als auch wenn sie demselben sogar offenbar widerstreitet. Alle diese Forderungen sind bei Sophokles und Euripides vollkommen erfüllt, wenn man andererseits natürlich auch nicht leugnen kann, wie u. a. Baumeister, a. a. O. S. 100 urteilt, daß die Tragödien dieser beiden griechischen Dichterheroen hinsichtlich der Großartigkeit des Aufbaues, der Charakteristik und selbst zuweilen der Ausdrucksweise von Shakespeare und Schiller überholt sind, obwohl ich, offen gestanden, darin nicht ganz so weit gehe als der genannte berühmte Schulmann, denn ich trage durchaus kein Bedenken, den Euripides bezüglich seiner Schilderungen der Leidenschaften dem ersten Meister dieser Kunst, Shakespeare, völlig gleichzusetzen und bei Sophokles eine musterhafte Behandlung dramatischer Kunstgriffe, wie den Übergang vom höchsten Glück ins entsetzlichste Unglück, die schroffen Gegensätze der Charaktere, unvorbereitete und daher unerwartete Erkennungsszenen und ähnliches, anzuerkennen. So urteilt Baumeister a. a. O. ganz richtig, wenn er die auf unseren Gymnasien zu lesenden Sophokles- und Euripidesstücke, von welchen letzteren ich aus dem oben angeführten Grunde allerdings lediglich die Medea in Betracht ziehe, gerade wegen ihrer durch die ganzen Verhältnisse des Altertums bedingten Einfachheit als lehrreiche, ich möchte sagen, die besten, weil pädagogisch-psychologisch am meisten geeigneten Muster und Vorstufen für jene höheren Leistungen ansieht. Dazu kommt, daß sich die für das Verständnis der Schüler vielfach etwas vagen Begriffe des Idealismus und Realismus am besten durch eine Gegenüberstellung des Sophokles und Euri-

pides, welche, weil sie fast auf der Hand liegt, gar nicht einmal bis in alle oder auch nur einige Einzelheiten hinein durchgeführt zu werden braucht, im Unterricht erklären lassen, denn Sophokles war Idealist, weil er die Menschen so darstellte, wie sie sein sollten, Euripides Realist, weil er sie zeichnete, wie sie wirklich waren. Zu beachten ist auch, daß die Schicksalsidee bei Sophokles sehr zurücktritt, während sie bei Äschylos eine Hauptrolle spielt, denn bei ersterem wird der unglückliche Mensch, von dessen leidvollem Schicksal das Stück handelt, von den Göttern meist gnädig aufgenommen und seine Personen sind, weil sie aus eigenem Antriebe handeln, sittliche Charaktere, auch entbehren, was bei der Lektüre und Erklärung der Hamburgischen Dramaturgie entschieden klargestellt werden muß, seine Stücke noch einer gelegentlichen Darstellung sittlicher Konflikte und daher auch einer wirklich dramatischen Entwicklung, worin gerade die Meisterschaft des Sophokles besteht, aber andererseits die schwächste Seite des Euripides, der sich zwecks Verdeckung dieses Schadens mit dem erzählenden Prolog im Anfang und dem deus ex machina am Schluß helfen muß. Euripides, von einer Welt voll Leidenschaften und Verderbnis umgeben, wandelt die idealen Charaktere in gewöhnliche Personen um und behandelt in seinen Tragödien die Probleme der Pöbelherrschaft, entwickelt aber auf dieser Grundlage in vortrefflicher Weise die Lehre von der Gerechtigkeit Gottes in bezug auf die gesamten menschlichen Verhältnisse, nachdem er die mythologischen Götter mit ihren unedlen Trieben und Sinnen in physikalische Begriffe aufgelöst hat. Welcher Reichtum an psychologischen, für die Schule verwendbaren Gegenständen und Fragen!

Wir hatten oben behauptet, daß die Antigone das Sophokleische Schulstück *κατ᾽ ἐξοχήν* sei. Ist es nicht eine fetsstehende Tatsache, daß viele erwachsene Leute, die nicht einmal den Xenophon mehr übersetzen und höchstens notdürftig griechisch deklinieren und konjugieren können, noch im Greisenalter ganze Chorlieder aus dieser Tragödie, namentlich das zweite und vierte, oder die Abschiedsstrophen der Antigone von der Welt mit erstaunlicher Sicherheit auswendig wissen? Sollte es nur die Schönheit der metrischen Form sein, die einen solchen Einfluß auszuüben vermag? Ja leicht und melodiös

fließen des Sophokles Trimeter dahin, großartig schön und ergreifend klingen seine logaödischen, choriambischen und zuletzt die dochmischen Gesänge. Mehr aber noch sind es die erhabenen Gedanken, die religionsphilosophischen Grundbegriffe und die psychologisch überaus feinen Schilderungen der wechselnden Gefühle, die jeden Hörer und Leser mit unwiderstehlicher Gewalt fortreißen. Schwärmt nicht noch jeder in dankbarer Erinnerung an seine Jugendzeit und jugendlicher Begeisterung von der im zweiten Chorlied der Antigone (*πολλα τὰ δεινὰ κοὐδὲν ἀνθρώπου δεινότερον πέλει*) geschilderten gewaltigen Kraft des Menschen, die sich die ganze Natur untertan macht, Sprachen erlernt und erfindet, Städte und Staaten gründet, alle weltlichen Hindernisse überwindet und nur dem Tode nicht entfliehen kann? Freilich, lehrt der Chor weiter, darf der Mensch seine Fähigkeiten niemals überschätzen und mißbrauchen, indem er dadurch die menschlichen und göttlichen Gesetze zu übertreten beginnt. Glänzend und in hohem Grade drastisch ist die Beschreibung der aufgehenden Sonne im ersten Chorliede, zugleich ein Muster metaphorischer Darstellung im Sinne von A. Biese; wonnig beleuchtet sie die Stadt Theben als günstiges Vorzeichen für den bevorstehenden Frieden und die weitere Ruhe und Sicherheit in ihren Mauern; kein trüber Gedanke, keine unliebsame Erinnerung an frühere Zeiten soll mehr auftauchen; nur des von den Göttern gewährten Sieges und der ihnen dafür schuldigen Huldigung solle man gedenken. Das dritte Chorlied der Antigone enthält schon denselben Gedanken wie Schillers berühmter Ausspruch: „Des Lebens ungemischte Freude ward keinem Sterblichen zu teil." Prachtvoll ist auch das vierte, von der Allgewalt der Liebe handelnde Chorlied. Es zeigt, daß sich ihrer Herrschaft zwar keiner entziehen kann, aber niemand ihr unterliegen darf, wenn sie auch oft selbst bei der Beurteilung der höchsten menschlichen Gesetze eine entscheidende Rolle gespielt hat, — wiederum ein wichtiger Beleg für ein psychologisches Hauptgesetz, nämlich die gegenseitige Begrenzung der Affekte. Herzzerreißend und zugleich metrisch unvergleichlich dargestellt sind die Gewissensbisse des Kreon, der im Schlußkommos zu spät erkennt, daß er alles Unglück seines Hauses allein heraufbeschworen hat; selbst das verdorbenste Gewissen muß die in den Schlußana-

pästen des Stückes ausgesprochene Lehre, wonach das Wohlergehen der Menschen auf Besonnenheit beruhe, aufrütteln und es noch rechtzeitig, ehe es zu spät ist, auf den Weg der Tugend führen. Fast christlich ist hier die Macht des Gewissens geschildert.

Ähnliche, psychologisch und ethisch mehr oder weniger bedeutsame Gedanken finden sich in allen Stücken des Sophokles, namentlich den auf unseren Gymnasien gewöhnlich gelesenen. Aber auch auf die Gewinnung einer richtigen Denkfähigkeit im allgemeinen kann die Sophokleslektüre nur günstig einwirken, d. h. Klarheit und Deutlichkeit des Denkens, also die intellektuellen Gefühle bei den Schülern erwecken und fördern, da der logische Zusammenhang der einzelnen Stücke völlig durchsichtig und viel einfacher ist als z. B. in der durch Zusätze und Nachdichtungen vielfach zerrissenen Ilias, ja selbst in der Odyssee, in der man längst die einzelnen Bestandteile jüngerer Bearbeitungen und die Interpolationen der Pisistratidenrezension von dem alten *νόστος* klar geschieden hat. Dazu kommt, daß der Schauplatz der Handlungen in den sophokleischen Stücken sich fortgesetzt gewissermaßen von selbst vor unseren Augen abspiegelt, eine Tatsache, die das Anschauungsvermögen der Schüler zu erhöhen imstande ist, wenn sie vom Lehrer ununterbrochen darauf hingewiesen werden. Überall finden wir ferner bei Sophokles bereits die Grundlagen der christlichen Ethik und zwar in einer über die homerische Sittenlehre hinausgehenden Form und Ausprägung, wenn auch im einzelnen nicht zu leugnen ist, daß die Grundprinzipien des höchsten Gutes, der Tugend und der Pflicht, wie zuerst Martensen erkannt, weniger für die christliche Ethik als für die antike passen.

Der Begriff des Erhabenen, auf den wir schon oben hinwiesen, wird endlich den Schülern an den sophokleischen Tragödien recht leicht klar zu machen sein, wie die des Schönen an den auszuwählenden lyrischen Stücken, beides im Schillerschen Sinne. Das erstere erklärt Schiller in seiner Abhandlung: „Über das Erhabene" als ein aus Lust und Unlust gemischtes und dieser berechtigten Auffassung entsprechend kann man auch das Tragische, Komische und Romantische zu den gemischten Gefühlen rechnen und in diesem Sinne erklären. Schü-

ler verstehen diese Erklärung leicht. Vom Schönen ist bei Schiller viel die Rede, besonders in den Abhandlungen: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ und „Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen“. Im zehnten Briefe über die ästhetische Erziehung behauptet der Verfasser mit Recht, daß die Schönheit zwischen Roheit und Erschlaffung glücklich hindurchleitet, in dem zweiten Aufsatz, daß das wahrhaft Schöne sich auf die strengste Bestimmtheit, die genaueste Absonderung und die höchste innere Notwendigkeit gründe, in der Voraussetzung, daß sich diese Bestimmtheit eher finden lassen muß als sich gewaltsam hervordrängen und die höchste Gesetzmäßigkeit als Natur erscheint. Ein solches Produkt, sagt Schiller weiter wörtlich, wird dem Verstand vollkommen Genüge tun, sobald es studiert wird, aber eben weil es wahrhaft schön ist, so dringt es seine Gesetzmäßigkeit nicht auf, so wendet es sich nicht an den Verstand insbesondere, sondern spricht als reine Einheit zu dem harmonierenden Ganzen des Menschen, als Natur zur Natur. Diese natürliche, noch nicht zu der höheren Instanz des Erhabenen entwickelte Schönheit kann nun der Schüler am leichtesten an den bedeutendsten Proben der griechischen Lyrik kennen lernen. Denn die überall in Griechenland infolge der Wanderungen ausgebrochenen Gährungen und Kämpfe hatten das Volk zur bewußten Empfindung seiner Lage gebracht und so die Lyrik hervorgerufen, in welcher das im Epos ganz zurücktretende Subjekt seine Gefühle ausspricht. Hierbei knüpften die Dichter zunächst, wie natürlich, an die sie umgebende Gegenwart an, um wirksam, namentlich ermutigend und anfeuernd, in dieselbe einzugreifen, und so erstanden die in ihrer Art unvergleichlichen Elegiker auf dem Gebiete kriegerischer und politischer Lieder, wie Tyrtaeos, Solon und Theognis. Erst später brachten die Lyriker auch die Empfindungen des eigenen Herzens zum Ausdruck. Bei dieser Gelegenheit wollen wir nicht unerwähnt lassen, daß auf das leider immer noch zu wenig beachtete Erziehungsideal im aristokratischen Geiste der dorischen Musterzeit, wie es des Theognis *Γνῶμαι πρὸς Κύρνον* enthalten, beim Unterrichte in den griechischen Lyrikern sehr großes Gewicht gelegt werden muß, zumal sie bereits ein Vorbild von Xenophons Cyropädie bieten. Auch Solon hat als gnomisch-elegischer Dichter insbesondere

auch dadurch große Bedeutung, daß er vermöge seiner durchaus edlen Gesinnung seine Aussprüche vielfach schon auf Gottvertrauen und Gerechtigkeit der Weltordnung aufbaut. Mimnermos, der liebliche Sänger, gilt als einer der bedeutendsten erotischen Dichter der Griechen. Archilochos, erfindungsreich in Metrik, Musik und musikalischem Vortrag, wurde von den Alten nicht mit Unrecht mit Homer, Pindar und Sophokles verglichen; er zeichnete sich entschieden durch künstlerische Genialität und Vollendung der Sprache aus; auch weist seine persönliche Bitterkeit stets interessante Seiten auf und zeigt keine Spur von gemeiner Rachsucht, ist also auch in psychologischer Hinsicht beachtenswert, d. h. namentlich bei der schulmäßigen Behandlung der Affekte zu verwerten. Die Oden des Alkaios, die uns leider nur in höchst dürftigen Fragmenten überliefert, aber aus den freien Nachbildungen des Horaz etwas genauer bekannt sind, zeugen von glühender Vaterlandsliebe, wie die der Sappho von der größten Innigkeit und Anmut. Anakreon, der zuerst die zwanzigsaitige Lyra benutzte und sich mit ihrer Hilfe zu einer großen Mannigfaltigkeit der Melodien erhob, muß als der vollendetste ionische Gesellschaftsdichter bezeichnet werden. Stesichoros, der Choraufsteller, ist wichtig geworden hauptsächlich durch seine künstlerische Gestaltung der Chorgesänge, welche die ganze Tragik beherrschte, und Bacchylides verfaßte nur Gedichte von formeller Vollendung. Alle genannten Lyriker sind daher treffliche Vorbilder und Lehrmeister der Jugend und erziehen sie zum Gefühl der Schönheit, zunächst zur Formschönheit, wie sie sich in den durchgängig von ihnen erfundenen prachtvollen lyrischen Versmaßen, die von den großen Dichtern aller Nationen mit mehr oder weniger günstigem Erfolge nachgeahmt sind, ausprägt, dann aber auch zur inhaltlichen oder materiellen Schönheit, die auf dem bei aller seiner Einfachheit großartig wirkungsvollem Gefühlsausdruck beruht.

Beobachtungen über das Anschauungsvermögen der Kinder. I.

Von

L. Maurer.

Schon lange ist mein Interesse darauf gerichtet, zu erforschen, was Kinder in Bildern sehen, wie sie das Gesehene wiedergeben und wie die Resultate dieser Untersuchung praktisch im Unterrichte zu verwerten sind. Zu diesem Zwecke ließ ich von einem dreieinhalbjährigen Kinde Bilder betrachten und zwar acht an der Zahl, der Gartenlaube entnommen. Das Kind mußte die Bilder im Juli, Oktober und Dezember ansehen. Seine Äußerungen schrieb ich sofort nieder. Die günstigen Resultate verlockten mich zu neuen Versuchen. Dieselben Bilder mußten Kinder im Alter von 4, 5—13 Jahren anschauen. Die größeren Schüler schrieben als Aufsatz nieder, was sie im Bilde geschaut. Dadurch gewann ich eine Vorstellung von dem Anschauungsvermögen der Kinder in seiner fortschreitenden Entwickelung.

Im folgenden schildere ich die Ergebnisse der Beobachtung des 3jährigen Kindes.

Die Tabelle I zeigt, daß das Kind im Juli 32, Oktober 58 und Dezember 75 Hauptwörter, Dinge oder Personen bezeichnet.

Tabelle I.

(Zahl der Hauptwörter.)

Juli	Oktober	Dezember
Karo, Kätzla, Frau, Mädla, Kinder, Bube, Wolle, Lichter, Wickelband, Mann, Hut, Mutter, Heßler, Korb, Tafel, Bauer, Schulstuhl, Hamper, Wägelein, Eisenbahn,	Karo, Bube, Mann, Mutter, Frau, Kätzla, Paula, Luila, Hut, Lichter, Stecken, Fäßla, Mädla, Pfote, Fuß, Ballen, Schwanz, Strümpfe, Schränze, Kartoffel, Fenster, Thüre, Chokoladetafel, Bild, Weihnachtsbaum, Baroln, Großmutter, Wagendeck, Muhpetz,	Luila, Karo, Ballen, Schnur, Schränzen, Fensterla, Chokoladetafel, Haus, Kartoffel, Bu, Zwirn, Ball, Frau, Bilderbuch, Stiege, Hanna, Gaul, Weihnachtsbaum, Hamper, Hund, Stuhl, Lichter, Ballon, Mann, Wäsche, Vorhang, Lampe,

Juli	Oktober	Dezember
Blume, Nacketfrosch, Leuchter, Luila, Reträ, Haube, Stecken, Köchin, Bier, Pfeife, Fäßla, Minnerla.	Wagen, Stuhl, Vater, Bank, Lampe, Zündhölzchen, Stube, Zimmer, Schürze, Schreibtafel, Kopf, Schlotfeger, Leine, Katzakrakel, Gras, Birne, Blumenstrauß, Wickelkissen, Arm, Spiegel, Häfele, Bein, Zopf, Puppe, Händchen, Weckla, Knopfstiefel, Hanna, Flasche.	Gockelhahn, Kinder, Fangerlens, Schreibtafel, Bank, Flasche, Fuß, Knopfstiefel, Zündhölzchen, Mitte, Heßler, Lampenschirm, Hirsch, Pfote, Hut, Minnerla, Minni, Katzakrakel, Kätzi, Teppich, Mucken, Schwanz, Wald, Vater, Mutter, Paula, Schwesterla, Blumen, Leuchter, Tinte, Spiegel, Blumenstrauß, Stecken, Puppe, Hut, Wagen, Kehrwisch, Kopfl, Haube, Pottkittel, Hand, Hundela, Wickelband, Kaffeemahl, Schopfl, Maß, Bier, Hals.
S.S. = 32 Hauptwörter.	S.S. = 58 Hauptwörter.	S.S. = 75 Hauptwörter.

Um diese Hauptwörter vergleichen zu können, dem System entsprechend, nach welchem ich die größeren Kinder die Bilder anschauen ließ, ordne ich sie nach demselben: es soll daraus ersehen werden, wie sich der Bewußtseinsinhalt der Kinder oder auch schon des Kindes allmählich erweitert:

Tabelle II.

(Hauptwörter nach Gruppen geordnet.)

a. Personen:

Juli	Oktober	Dezember
Frau, Mädla, Kinder, Bube, Mann, Mutter, Heßler, Bauer, Luila, Köchin.	Bube, Mann, Mutter, Frau, Paula, Luila, Mädla, Großmutter, Vater, Schlotfeger, Hanna.	Luila, Bu, Frau, Hanna, Mann, Kinder, Heßler, Vater, Mutter, Paula, Schwesterla.
S.S. = 10 Personen.	S.S. = 11 Personen.	S.S. = 11 Personen.
b) Teile des menschlichen Körpers.		
—	Fuß, Kopf, Arm, Bein, Zopf, Händchen.	Fuß, Kopfl, Hand, Schopfel, Hals.
	S. S. = 6 Körperteile.	S. S. = 5 Körperteile.
c) Kleidungsstücke.		
Wickelband, Hut, Haube.	Hut, Strümpfe, Schürze, Knopfstiefel.	Knopfstiefel, Pottkittel.
S. S. = 3 Kleidungsstücke.	S. S. = 4 Kleidungsstücke.	S. S. = 2 Kleidungsstücke.

d) Das Gebäude und seine Teile.

—	Fenster, Thüre, Stube, Zimmer. S. S. = 4 Gebäudeteile.	Fensterla, Haus, Stiege. S. S. = 3 Gebäudeteile.

e) Nahrungsmittel.

Bier. S. S. = 1 Nahrungsmittel.	Kartoffel, Chokoladetafel, Birne, Weckla. S. S. = 4 Nahrungsmittel.	Chokoladetafel, Kartoffel, Bier. S. S. = 3 Nahrungsmittel.

f) Geräte und Gebrauchsartikel.

Lichter, Korb, Tafel, Schulstuhl, Wägelein, Eisenbahn, Leuchter, Reträ, Stecken, Pfeife, Fäßla. S S. = 11 Geräte.	Lichter, Stecken, Fäßla, Ballen, Schränze, Bild, Weihnachtsbaum, Baroln, Wagendeck, Wagen, Stuhl, Bank, Lampe, Zündhölzchen, Schreibtafel, Leine, Wickelkissen, Spiegel, Häfele, Puppe, Flasche. S. S. = 21 Geräte.	Ballen, Schnur, Schränze, Zwirn, Ball, Bilderbuch, Stuhl, Lichter, Ballon, Wäsche, Vorhang, Lampe, Schreibtafel, Bank, Flasche, Zündhölzchen, Lampenschirm, Teppich, Leuchter, Spiegel, Puppe, Wagen, Kehrwisch, Kaffeemahl, Maß. S. S. = 25 Geräte.

g) Tiere und deren Körperteile.

Karo, Kätzla, Nacketfrosch. S. S. = 3 Tiere etc.	Karo, Kätzla, Pfote, Schwanz, Muhpetz, Katzakrakel. S. S. = 6 Tiere etc.	Karo, Gockelhahn, Hirsch, Pfote, Katzakrakel, Kätzi, Mucken, Schwanz, Hundela. S. S. = 9 Tiere etc.

h) Dinge in der Natur (Feld und Wald).

Blume. S. S. = 1 Naturgegenstand.	Gras, Blumenstrauß S. S. = 2 Naturgegenstände.	Wald, Blumen, Blumenstrauß. S. S. = 3 Naturgegenstände.

i) Stoffe.

Wolle. S. S. = 1 Stoff.	—	Tinte. S. S. = 1 Stoff.

k) Abstrakta.

—	—	Fangerlens, Mitte. S. S. = 2 Abstrakta.

Diese Hauptwörter bilden sozusagen den Grundstock des Materials, welches das Kind aus den Bildern gewonnen hat, welches es aus der Masse des Vorgeführten erkannt hat. Was

ein Kind nicht erkennt, benennt es entweder garnicht oder falsch. Von diesen Hauptwörtern sagt es verschiedenes aus: wie sie sind, was sie sind, was sie tun. Es deutet uns an, was es über die oder jene Handlungsweise fühlt, es vergleicht das Tun und Treiben der im Bilde dargestellten Scenen mit denen seiner Umgebung, es knüpft Bemerkungen an Personen oder Tiere, deren dargestellter Akt mit Vorkommnissen aus seinem Leben oder dem seiner Umgebung Ähnlichkeiten hat. Es vergleicht das eben betrachtete Bild mit dem vorhin gesehenen, es gibt den Personen der Bilder Namen aus dem Familien- und Bekanntenkreis. Die über die Hauptwörter gemachten Aussagen geben uns Aufschluß hierüber. Um ein klares Bild zu bekommen, stelle ich zunächst alle über die Personen, Tiere und Dinge gemachten Aussagen der Reihe nach zusammen und zwar wieder der Zeitfolge nach:

Tabelle III.

(Zahl der Aussagen.)

Juli	Oktober	Dezember
Karo neibeißen	Karo wart auf	Wart auf
Mädla nehmen	Bu barfuß	A Bu hat Chokoladetafel Immer noch klein
Der Knabe hat solchs da hat Zähne	Grad so wie a Karo	Ball mit Ballen
Karo im Mund angspannt	nicht Strümpf anziehen	Bu hat a Bilderbuch
Korb runtergrissen	1 Karo nicht aufwarten	Die Frau auf der Stiege, Luila net drauf, Bu drauf
Grad so fahren als Wagen	Karo gibt Pfote	Weißer Karo hat Bein
Karo hingfalln	Ihr Mutter thut Luila net nehmen	Wo ist Hanna?
Frau auszogn	kommen Kartoffel nei	Da hinter steckt der Mann
Karo Blut raus	Bild zerrissen	Dös is sei Haus
setzt Bauer auf	Lichter brennen	Mann kann nicht vor
kratzen mit den Füßen	Ist eingepackt	Lampe nicht dahinter
Katze hinlegen	Der Bu schiebt a Wagendeck	Kinder thun Fangerlens
Kätzla Boden nauf	keine Wage anspannen	Hamper sind zerrissen, sieht man gar nicht
schwarze Katz	Ihr Vater Lichter naufstechen	Bubn, sitzen in der Bank nichts da gschrieben
Pfote daher legen	Bild nicht zerrissen	Lampe net anzünden
Frau Blumen haben	net anzünden, ka Zündhölzchen, eins kaufen	net Zündhölzchen, haben die Buben
Nacketfrosch hingfalln	Mag ich nicht essen, sind hart	In der Mitt a Bu
Frau machts so	Kopf hinlanga, so thut er	Der Heßler hat net Knopfstiefel, hab ich Knopfstiefel
Frau Haube auf	Sein Fuss danunter	hat ka Lampenschirm
Stecken hauen	Schlotfeger hergschreibt	Grad so wie a Hirsch
Bier da drin	Is net zrissn	Der Karo ihr Pfote hin
Mann hat Pfeife	Die zwei sind zrissn	
	Pfote her	
	An Schwanz grad so wie a Karo	

Juli	Oktober	Dezember
	An großen Hut, ka Mann her, net aufsetzen Ka Mutter dran Net aufwarten Mann soll kommen, Hut aufsetzen Ka Leine	Minnerla guckt raus ein Teppich hingelegt Kätzla die paarla Pfote drauf Zu der hin Mal a böse Minni kleine Minni, auch wieder hinlegen Andere Minni, wie mei Katzakrakl, ihr Minni fort. Wald naus, Vater und Mutter suchens.
	Die Minnerla hinlegen Katzaklakl da drauf ihr Pfote Kätzla schaut vor Auf der Katza Birne Kätzla durchschlupft Kätzla net nunter Kleine Katz auch herlegen	Die große Paula ihr kleines Schwesterla Ihre Mutter ihr Vater Bu drauf
	Net anziehen Luila im Wickelkissen Nacketfrosch net anziehen Wo Paula?	a) ka Puppe ka Luila a Bu hat an Stecken b) doch a Puppe da Der Bu da oben soll runter Frau hat an Kopfl und a Haubn auf hat Pottkittel an und a Hand
	A Mann Bein so vor Paula hat Zopf Das bin ich, nicht ich Die Puppe Frau machts so a so Ihr Mutter soll Paula a Weckla geben Bub soll ihren Hut aufsetzen Grad so Knopfstiefel wie ich Mädla so beten Frau hat kleinen Stock	Hundala hat Schwanz, da hint steckt Luila, thut man anspannen Luila hat an Schopfl
	Dort ka Karo Luila ka Hanna ka Paula Frau hinschaua ka Wickelband kaufen Mädla hat Flasche hat Bier	
S. S. = 23 Aussagen.	S. S. = 64 Aussagen.	S. S. = 56 Aussagen.

Diese Aussagen, welche im folgenden gegliedert werden sollen in einfache Aussagen, Urteile und Schlüsse, sind zu ergänzen durch die mit Eigenschaftswörtern verbundenen Hauptwörter und durch diejenigen, welche als Attribut Zahlbegriffe haben:

Tabelle IV.

(Ergänzung der Aussagen.)

a) Hauptwörter mit Eigenschaftswörtern.

Juli	Oktober	Dezember
schwarze Katz kleiner Bu große Fässer	klein Karo klein Schwanz böser Bub	Großer Karo kleiner Karo kleine Minni

b) Hauptwörter mit Zahlwörtern.

Alle 5 Drei Wickelband Alle Kinder	5 Karo 5—8—9 Bu u. 1 Mann 5 Frau 5 Fäßla	Die paarla Pfote Viel Frau

Aus dem so gewonnenen Material der Aussagen schäle ich zunächst heraus:

1. Unvollkommene Sätze.

   a) Sätze, welche nur reine Aussagen enthalten und zwar
      aa) solche, in welchen die Aussage ein Hauptwort
      bb) „ „ „ sie ein Eigenschaftswort
      cc) „ „ „ „ „ Partizip
      dd) „ „ „ „ „ Zeitwort
   b) Sätze mit Objekten
   c) Sätze mit Umständen:
      aa) des Ortes
      bb) der Zeit
      cc) des Grundes

2. Vollkommene Sätze (Einteilung derjenigen der unvollkommenen entsprechend, vergl. diese).

3. Zwei oder mehrere Sätze, welche in sich zusammenhängend einen Schluß bilden.

4. In sich zusammenhängende Sätze, welche eine Erzählung darstellen sollen.

Nach der Beobachtungszeit geordnet ergeben sich daraus die folgenden Tabellen:

Tabelle V.

(Aussagen nach Gruppen geordnet.)

1. Unvollkommene Sätze.

a) Sätze, welche nur reine Aussagen enthalten, und zwar solche, in denen:

aa) die Aussage ein Hauptwort.

Juli	Oktober	Dezember
schwarze Katz kleiner Bu grosse Fässer	Grad so wie a Karo (?) klein Karo klein Schwanz böser Bub	Grad so wie a Hirsch (?) Großer Karo kleiner Karo kleine Minni

bb) Die Aussage ein Eigenschaftswort.*

—	Bu barfuß	—

cc) Die Aussage ein Partizip.

Korb runtergrissen Karo hingfalln Frau auszogn Nacketfrosch hingfalln	Bild zerrissen Ist einpackt Bild nicht zerrissen Is net zrissn Kätzla durchschlupft	Lampe net anzunden

dd) die Aussage ein Zeitwort.

Karo neibeißen Mädla nehmen Katze hinlegen	Karo wart auf Ein Karo nicht aufwarten Lichter brennen Schlotfeger hergschreibt Net aufwarten Die Minnerla hinlegen Kleine Katz auch herlegen Mädla so beten Frau hinschaua	wart auf

*) Anmerkung. Hier muß ich ergänzend bemerken, daß ich zuerst die Sätze, in welchen die Aussage ein Partizip ist, mit hier aufzuzählen im Sinne hatte. Doch nach reiflicher Überlegung, nach nochmaliger Durchsicht der Aussagen, bekam ich die Überzeugung, daß auch schon das kleine Kind weiß, daß der „Korb heruntergerissen“ worden ist und zuerst an einem anderen Platze war, daß der „Karo hingefallen“ ist, zuerst aber gestanden war. Deshalb scheide ich Eigenschaftswort und Partizip.

b) Sätze mit Objekten.*)

Juli	Oktober	Dezember
Mädla nehmen setzt Bauer auf Frau Blumen haben Frau Haube auf	nicht Strümpfe anziehen keine Wage anspannen Ihr Vater Lichter naufstechen An Schwanz grad so wie a Karo Mag ich nicht essen, sind hart**)	—

c) Sätze mit Umständen.

aa) des Ortes:

Juli	Oktober	Dezember
Karo im Mund angspannt Karo Blut raus***)	Sein Fuß danunter Katzakrakl da drauf ihr Pfote.	Wo ist Hanna? Mann kann nicht vor Lampe nicht dahinter

*) Anmerkung. Auf den ersten Blick erscheint es, als ob manche dieser unvollkommenen Sätze keine Objekte enthielten — und doch ist es so, daß Objekte vorhanden sind. „Mädla nehmen." Das Kind denkt sich: „Die Mutter soll das Mädchen nehmen." Es hat den Gedanken im Kopf, aber es kann ihn nicht aussprechen. Es hat die Szene nach seinem Sinne aufgefaßt, aber es kann uns seine Auffassung nicht sprachlich korrekt wiedergeben. Deshalb sind wir gezwungen, den Satz in des Kindes Sinne zu ergänzen. „Setzt Bauer auf." Es deutet mit der Hand auf den Hut und spricht: „Setzt Bauer auf." „Der Bauer setzt den Hut auf" oder, dem Gedanken des Kindes folgend: Den Hut da setzt ein Bauer auf. „Nicht Strümpfe anziehen". Es sieht ein Kind, das keine Strümpfe hat. Nun setzt es bei ihm alle Tage einen Kampf ab, bis die Strümpfe angezogen sind. Es vergleicht diese Kampfesscene mit dem Barfüßele, sein Gedanke ist: „Der Bube läßt sich seine Strümpfe nicht anziehen." (Strümpfe = Objekt, das Subjekt mußte ergänzt werden). „Hat ka Lampenschirm". Es betrachtet eine Lampe ohne Lampenschirm. Meine Studierlampe ist mit einem solchen bedeckt. Das Kind erkennt den Gegenstand als Lampe, daß dieselbe keinen Schirm hat, fällt ihm auf. Diese Differenz tritt in den Vordergrund des Bewußtseins. Es sagt: hat keinen Lampenschirm; der Beobachter hat zu ergänzen: „Die Lampe". Nun erscheint der vollständige Gedanke des Kindes; die Lampe hat keinen Lampenschirm. Ich komme auf den Mangel im Gebrauch der Sprache noch einmal in den späteren Ausführungen zurück, mußte aber einen Teil dieses Abschnittes jetzt schon bringen, um mich darüber zu rechtfertigen, warum ich diese abgerissenen Gedanken als „Objekte" bezeichnete.

**) Anmerkung. „Mag ich nicht essen, sind hart". Auf dem Bilde sah das Kind eine Schiefertafel und hielt sie für eine Schokoladetafel. Es schien nun doch in ihm zu dämmern, daß die Buben Schiefertafeln haben und nicht Schokolade. Deswegen denkt sich das Kind:

Die Schiefertafeln sind hart; diese mag ich nicht essen. Der Beobachter mußte „diese" ergänzen; d. h. das Objekt ist durch ihn in dem sprachlichen Ausdruck ergänzt worden, weil er der Überzeugung war, daß der Gedanke des Kindes richtig gewesen ist, w. o.

***) Anmerkung. „Karo Blut raus" bedarf wohl einer Ergänzung.

Juli	Oktober	Dezember
Kätzla Boden hinauf Pfote daher legen Bier da drin	Kätzla net nunter Luila im Wickelkissen Wo Paula? Mann Bein so vor	Bubn sitzen in der Bank In der Mitt a Bu Der Karo ihr Pfote hin Minnerla guckt raus Kätzla die paarla Pfote drauf Zu der hin Wald naus Bu drauf Der Bu oben soll runter Da hint steckt Luila

bb) der Zeit:

Juli	Oktober	Dezember
—	—	Immer noch klein*)

cc) des Grundes**)

Juli	Oktober	Dezember
kratzen mit den Füßen	—	Ball mit Ballen

2. Vollkommene Sätze.

(Artikel ausgeschlossen.)

a) Sätze, welche nur Aussagen enthalten, und zwar ist

aa) die Aussage ein Hauptwort

Juli	Oktober	Dezember
—	—	Das ist sein Haus
bb) Die Aussage ein Eigenschaftswort		
—	Die zwei sind zerrissen	Hamper sind zerrissen

Der Hund, den das Kind als „Karo“ bezeichnet, ist in Wirklichkeit ein Mops mit schwarzen Flecken. Diese schwarzen Flecken hält das Kind für Blut. Es denkt sich: „Aus dem Karo läuft Blut heraus“. Es sagt: „Karo Blut raus“.

*) Anmerkung. „Immer noch klein“. Es fällt dem Kinde auf, daß der Knabe auf dem Bilde immer noch klein ist. Es erinnert sich des erstmaligen Betrachtens der Bilder. Das Kind selbst fühlt, daß es gewachsen ist, man hat ihm gesagt, daß es groß geworden ist. Daher der Ausspruch: „Immer noch klein“.

**) Anmerkung. Hierzu bemerke ich, daß ich gar keinen Grund einsehe, den Umstand, der mit dem Verhältniswort „mit“ gebildet ist, als einen Umstand des „Grundes“ anzuerkennen. Das ist doch kein „Grund“, wenn ich „mit den Füßen“ kratze! Doch ich folgte der allgemein üblichen Sprachbezeichnung (z. B. Gärtner.)

dd*) die Aussage ein Zeitwort

—	Karo wart auf Kätzla schaut vor Frau machts so	Minnerla guckt raus

b) Sätze mit Objekten.)**

Juli	Oktober	Dezember
Der Knabe hat solchs da hat Zähne Mann hat Pfeife	Karo gibt Pfote Ihr Mutter thut Luila net nehmen Der Bu schiebt a Wagendeck Paula hat Zopf Ihr Mutter soll Paula a Weckla geben Bub soll ihren Hut aufsetzen Frau hat kleinen Stock Mädchen hat Flasche, hat Bier	A Bu hat Chokoladetafel Bu hat a Bilderbuch Weißer Karo hat Bein Der Heßler hat net Knopfstiefel hab ich Knopfstiefel A Bu hat an Stecken Frau hat an Kopfl und a Haubn auf A hat Pottkittel an und a Hemd Luila hat an Schopfl.***)

3. Zwei oder mehrere zusammenhängende Sätze, welche zusammen einen Schluss bilden.

Juli	Oktober	Dezember
—	1. Net anzünden, ka Zündhölzchen da, eins kaufen. 2. Mag ich nicht essen, sind hart 3. An großen Hut, Ka Mann her, net aufsetzen 4. Mann soll kommen, Hut aufsetzen 5. ka Wickelband kaufen	6. Hamper sind zerrissen, sieht man gar nicht 7. Lampe net anzunden, net Zündhölzchen, haben die Buben 8. Kätzla, die paarla Pfote drauf, zu derhin, mal a böse Minni.****)

*) Anmerkung. cc) = Aussage ein Partizip vakat.

**) Anmerkung. Gruppe c (aa—cc) vakat.

***) Anmerkung. Es erübrigt noch, darauf hinzuweisen, daß das Kind bereits Gegenwart und Vergangenheit unterscheidet, siehe:

Lichter brennen
Schlotfeger hergschreibt.

Es wendet Pronomina an, aber noch falsch, siehe:

Bub soll ihren Hut aufsetzen.

****) Anmerkung. Ich versuche den Gedankengang des Kindes verfolgend, die Schlüsse vollständig aufzulösen:

1. Die Lampe ist nicht angezündet. Es sind keine Zündhölzchen da. Man muß welche kaufen.
2. (Siehe oben). Die Tafeln, welche die Buben haben, mag ich nicht essen, sie sind mir zu hart.
3. Hier ist ein grosser Hut. Diesen Hut sollte ein Mann aufsetzen. Es ist keiner da. Also kann er ihn nicht aufsetzen.

4. In sich zusammenhängende Sätze, welche eine Erzählung darstellen sollen:

Juli	Oktober	Dezember
—	—	Andere Minni, wie mein Katzkrakl, ihr Minni fort, Wald naus, Vater und Mutter suchens.*)

Ich ziehe das Resultat aus dem gewonnenen Material:

Tabelle VI.

(Zusammenstellung der Ergebnisse.)

a) Hauptwörter.

	Juli	Oktober	Dezemb.	Summa
		Neu	Neu	
1. Personen	10	5	1	16
2. Körper, seine Teile	—	6	2	8
3. Kleidungsstücke	3	4	1	8
4. Das Haus und seine Teile	--	4	2	6
5. Nahrungsmittel	1	4	—	5
6. Geräte und Gebrauchsartikel	11	18	11	40
7. Tiere und deren Körperteile	3	4	6	13
8. Dinge in der Natur	1	2	2	5
9. Stoffe	1	—	1	2
10. Abstrakta	—	—	2	2
Summa	30	47	28	105

4. Der Mann soll kommen und soll ihn aufsetzen.
5. Der Hund hat kein Wickelband. Man muß eins kaufen.
   Bemerkung: Der Hund, den es auf einem anderen Bild gesehen hatte, ein Mops, hat ein Geschirr über Brust und Rücken. Diesen Gurt hält es für ein Wickelband. Der Hund auf diesem Bild ist nicht eingeschirrt. Das sieht es. Deswegen denkt es sich, wie dargestellt.
6. Die Hamper sind zerrissen. Man sieht sie gar nicht.
   Bemerkung: Das Papier ist zerrissen. Dieser Umstand veranlaßt das Kind zu dem obigen Schlusse.
7. (Siehe Schluß 1). Die Lampe ist nicht angezündet. Es sind keine Zündhölzchen da. Diese haben die Buben.
8. Das Kätzchen legt seine Pfote auf ein anderes Kätzchen. Es will zu ihm hin. Das ist einmal eine böse Minni. (Sittliches Urteil).

*) Anmerkung. Wir hatten eine Katze. Während der Ferien lief sie in den nahen Wald und wurde dort erschossen. Das Kind vermißt auf dem Bilde eine Katze. Eine derselben hat Ähnlichkeit mit der entlaufenen. (mei Katzakrakl) Das ist der Assoziationspunkt, der hinüberleitet zur eigenen Katze. Nun erzählt es deren Leidensgeschichte.

„Die andere Minni sieht aus wie die meinige. Ihr Kamerad ist fort. Er ist in den Wald hinausgegangen. Vater und Mutter gehen ihm nach und suchen ihn. —

b) Unvollkommene Sätze.

	Juli	Oktober	Dezemb.	Summa
a) Reine Sätze nur mit Aussage; dieselbe ist				
aa) Hauptwort	3	4	4	11
bb) Eigenschaftswort	—	1	—	1
cc) Partizip	4	5	1	10
dd) Zeitwort	3	9	1	13
b) Objekte.	4	5	—	9
c) Umstände				
aa) Ort	5	6	13	24
bb) Zeit	—	—	1	1
cc) Grund	1	—	1	2
			Summa	71

c) Vollkommene Sätze.

a) Aussage.				
aa) Hauptwort	—	—	1	1
bb) Eigenschaftswort	—	1	1	2
dd) Zeitwort	—	3	1	4
b) Objekte.	3	8	9	20
			Summa	27

d) Schlüsse.

	—	5	3	8

e) Erzählungen.

	—	—	1	1

Tabelle VII.

(Gesamtübersicht der vorstehenden Tabelle.)

	Juli	Oktober	Dezemb.	Summa
I. Hauptwörter	30	47	28	105
II. Unvollkommene Sätze	20	30	21	71
III. Vollkommene Sätze	3	12	12	27
IV. Schlüsse	—	5	3	8
V. Erzählung	—	—	1	1

Einige Erläuterungen mögen die gegebenen Tabellen ergänzen.

Zu S. 68: Unvollkommene Sätze, in denen die Satzaussage ein Hauptwort ist, bemerke ich: „schwarze Katze“: Das Kind

denkt sich: „Das ist eine schwarze Katze". Der Beobachter hat das Subjekt zu ergänzen, den gesprochenen unvollständigen Satz des Kindes nach dessen Sinn zu vervollkommnen. Es ist ein Unterschied, ob das Kind sagt: klein Karo, böser Bub oder „Bu barfuß". Im ersteren Falle lautet der vollständige Satz: „Das ist ein böser Bube." Die Antwort des Kindes ist eine Aussage, zu welcher das Subjekt ergänzt werden muß. Im zweiten Falle ist Subjekt und Aussage schon gegeben. Die Ergänzung erstreckt sich nur auf die Form des Satzes, nicht auf den Inhalt. Es braucht nur der Artikel und die Kopula ergänzt zu werden, während im ersteren Falle ein wichtiger, unentbehrlicher Satzteil fehlte.

Zu den Sätzen mit „Umständen" bemerke ich folgendes: Es war mir nicht möglich, in den Rahmen der systematischen Zusammenstellung die Umstandswörter selbst einzukleiden. Da dieselben aber so zahlreich auftreten und eine gewisse Reichhaltigkeit besitzen, kann ich nicht umhin, dieselben aufzählend hier nachzuholen: Das Kind gibt sich selbst Antwort auf die Fragen:

Wo? (im, da, dahinten, in der Mitte, oben)

Wohin? (hinauf, daher, danunter, dadrauf nunter, vor, hin, hinaus (heraus), runter.) —

Bis jetzt hatte ich mein Augenmerk auf die Sprache des Kindes gerichtet, seine Ausdrucksweise, seine Sprachfertigkeit. Nun will ich diese Worte des Kindes beleben mit seinem Geiste, mich versenken in seine Psyche und darzustellen versuchen, wie die Gedankenfolge des Kindes war, etwaige Lücken ergänzen und in das Gefühlsleben des kleinen Beobachters hineinleuchten. Die Resultate folgen wiederum in Tabellen.

Tabelle VIII.

1. Negationen.

Juli	Oktober	Dezember
—	a) 1. Kein Wagen anspannen 2. Ka Mutter 3. ka Karo da 4. ka Mutter dran 5. ka Lampe 6. ka Puppe	a) 1. ka Chokoladetafel 2. ka Bu drauf 3. ka Puppe 4. ka Wickelband b) 1. ka Gockelhahn 2. Lampe net anzunden

Juli	Oktober	Dezember
—	7. ka Karo 8. ka Wickelband b) 1. ka Zündhölzchen 2. ka Zimmer 3. ka Schürze 4. ka Mann her 5. ka Leine 6. ka Hanna 7. ka Paula 8. ka Muhpetz	3. net Zündhölzchen 4. Heßler hat net Knopfstiefel 5. ka Lampenschirm 6. ka Hut da 7. ka Luila.

Während der Durchsicht der Angaben des Kindes fiel mir auf, daß es so oft sagte: das und jenes wäre nicht da. Also vermißte es etwas auf dem Bilde, das es dort vermutet hatte. Auffallend ist, daß derartige Negationen während der erstmaligen Betrachtung nicht vorkommen. Im Oktober finden sich deren 16 (8+8), im Dezember 11 (4+7). Ich habe diese Negationen in zwei Gruppen gebracht. Sieht man dieselben nämlich etwas näher, schärfer an, so bemerkt man, daß sich die erste Gruppe auf Dinge bezieht, welche es deshalb auf seinem Bilde vermißte, weil etwas ähnliches auf dem vorausgegangenen Bilde oder einem früher vorgeführten war. Die zweite Gruppe enthält diejenigen Negationen, die sich auf die Umgebung des Kindes: Familie, Haus, Freunde und sein eigenes Ich beziehen. Daß das Kind im Juli derartige Negationen nicht bringt, erkläre ich mir aus dem Umstande, daß es früher noch keine Bilder anschauen durfte, in seinem Gedächtnis, in seiner Erinnerung also noch keine Vorstellungen derartiger Wahrnehmungen haften konnten und der Reiz der Neuheit den Hintergrund der Umgebung zurückdrängte. Die Erklärung einiger dieser Negationen wird genügen, um den Gedankengang des Kindes feststellen zu können.

„Ka Karo da." So sagt das Kind beim Anschauen des zweiten Bildes. Auf dem ersten Bilde war der Hund (sein eigener Hund heißt Karo) der Mittelpunkt des Redeflusses. Nicht weniger als 5 Mal nennt es während der erstmaligen Betrachtung den Hund. Zu tief sitzt der Karo, sein eigener Hund, in der Erinnerung, als daß es ihn bei Betrachtung des Bildes 2 nicht vermissen sollte.

„ka Wickelband". Der Hund eines früheren Bildes war

gegürtet, der Hund auf dem später vorgeführten Bilde hat keinen Gurt, das fällt dem kleinen Beobachter auf; deshalb sagte er: ka Wickelband.

„ka Hanna, ka Paula." Seine beiden Schwestern heißen Hanna und Paula. Nun sieht es auf dem Bilde ein Mädchen, das es sich in seinem Alter seiend vorstellt. Deswegen sagt es: Dös bin ich. Zu ihm gehören aber, für das Kind als etwas Selbstverständliches geltend, seine beiden Schwestern. Diese vermißt es. Deshalb sagt es: ka Hanna, ka Paula. Diese Art der Negation kleidet es auch oft in Fragen: Wo ist Paula, wo ist Hanna?

„Ka Gockelhahn." Das Kind hatte zu Weihnachten einen Gockelhahn erhalten. Das vorgezeigte Bild stellt die Weihnachtsbescherung dar. Nach seiner Ansicht gehört dazu auch ein Gockelhahn. Es findet unter den Gaben kein solches Tier, deshalb sagt es: Ka Gockelhahn. —

Wir sehen aus dieser Betrachtung, daß das Kind seinen Bewußtseinsinhalt, seinen Vorstellungskreis in Beziehung bringt zu den von ihm angeschauten Bildern. Diese Tatsache läßt den Schluß zu, daß das Kind das auf dem Bilde sucht, was es sich zu der dargestellten Scene zugehörig denkt, daß es das nicht sieht, was seinem Vorstellungskreis fremd ist.

Tabelle IX.

2. Aushilfsmittel als Ersatzmittel für den Mangel an Sprech- oder Sprachfertigkeit:

Juli	Oktober	Dezember
Arm so her Fuß so nunter Frau machts so Der Knabe hat solchs da Es zeigt die schiefe Lage des Hutes des Knaben Bier da drin	machts so Bubn a so zsammn so thut er machts so das Paula a so	—

Im Juli bediente es sich der Geberdensprache 6mal, im Oktober 5mal, im Dezember gar nicht mehr. Diese Geberdensprache ist scharf zu unterscheiden von den eigentlichen Nachahmungen. Das Wörtchen „so" deutet uns an, daß das Kind eigentlich etwas sagen wollte, daß es uns beschreiben wollte, wohin die Frau den A r m tut, wohin die Katze den Fuß l e g e n

will. Am deutlichsten kommt das zum Ausdruck in der Angabe: Der Knabe hat s o l c h s da. Der Knabe hat eine Tafel in der Hand. Die Tafel ist, scheint es, etwas undeutlich gezeichnet. Es kennt die Tafeln im Juli schon. Siehe oben. Warum sagt es: Der Knabe hat solchs da? Es erkennt diesen Gegenstand auf diesem Bild nicht als Tafel, es sieht nur die Form. Es weiß noch nichts von einem Rechteck. Deswegen hilft es sich mit seinen Händchen und macht uns ein Rechteck vor. Unwillkürlich denke ich hier an den Witz, den man sich oft erlaubt. Was ist eine Ratsche? Fast die meisten Menschen geben zur Antwort: Ein Ding mit welchem man es „so" macht (sie ahmen die drehende Bewegung der Ratsche nach.)

Ein Tirolerbube hatte einen Hut mit einer Spielhahnfeder schief auf den Kopf gedrückt. Das Kind kann sich nicht ausdrücken. Es nimmt seine Händchen und zeigt uns die schiefe Lage des Hutes. In einem Maßkrug ist Bier. Den Satz kann es nicht vollständig sagen. Es kann sich nicht richtig ausdrücken: Es deutet auf den Krug und sagt: Bier da drin u. s. w. Die Erklärung der Juli-Beispiele mögen genügen dafür, daß die Behauptung richtig ist: Fehlt dem Kinde das Wort, so sucht es sich durch Geberden zu verständigen. Anders ist es mit den eigentlichen

3. Nachahmungen.

Hier ersetzt nicht die Geberde die Sprache, sondern das Kind ahmt nach aus dem natürlichen Nachahmungstrieb. Auf dem einen der gezeigten Bilder ist ein lebenslustiges Bauernweib abgebildet, sie lacht herzlich, ihre weißen Zähne blitzen. Der Künstler hat das Porträt herrlich wiedergegeben. Das Leben des Bildes erweckt den Nachahmungstrieb des Kindes. Täuschend gibt es die Mienen des Weibes wieder, so daß ich wünschte, ein Photograph wäre zugegen. Er hätte mir die Züge des Kindes festhalten müssen.

Auf einem anderen Bilde ist eine Katzenfamilie abgebildet. Ein kleines Kätzchen kratzt mit den Füßen. Das Kind sieht die Bewegung der Katze mit seinem geistigen Auge. Diese Wahrnehmung resp. Vorstellung veranlaßt es, die Katze nachzuahmen: es strampelt mit den Beinen.

Der Knabe auf dem ersten Bilde hat weiße Zähne, wie

Perlen. Diese fallen dem Kinde auf. Es macht seinen Mund auf und zeigt ebenfalls seine Zähne.

Alles was Leben hat, reizt das Kind, weckt den Nachahmungstrieb, das Kind folgt willenlos. —

Im Anschluß an die mangelnde Sprechfertigkeit und die Defekte im Sprachgebrauch möchte ich auf eine andere Erscheinung aufmerksam machen: auf die unrichtigen Bezeichnungen mancher Gegenstände:

Tabelle X.
(Falsche Bezeichnungen.)

Juli	Oktober	Dezember
Die Festung, mit der die Knaben am Weihnachten spielen, ist zuerst eine Eisenbahn, dann ein Gartenhaus Der Gurt des Hundes ist ein „Wickelband" Die Fliege, welche auf der Katze läuft, ist eine Wunde, ein „Wewe" Die schwarzen Flecke des Mopses ist „Blut"	Die Stiege des Hauses ist eine Chokoladetafel Die Portiere eine Wagendeck Der Spiegel eine Chokoladetafel ebenso die Schreibtafel Eine Puppe identifiziert sie mit sich selbst: dös bin ich, nicht ich die Puppe Schlotfeger hergschreibt	Stuhl = Haspel Wandkarte = Chokoladetafel Tisch = Chokoladetafel
	Zweifel: Die Puppe	Korrektur: Die Portiere

Wenn ich diese „unrichtigen Bezeichnungen" betrachte, so muß ich an Goethes Wort denken:

„Anschauen, wenn es dir gelingt,
Daß es erst ins Innere dringt,
Dann nach außen wiederkehrt:
Bist am herrlichsten belehrt."

Armes Kind! „Wenn es dir gelingt!" Ich entsinne mich noch meiner Kindheit. Mein Vater nahm mich Sonntags mit in die Kirche. Wir saßen stets auf der sogenannten Empore. Von da aus konnte man gut den Altar sehen. Vor dem Altar saßen die Lateinschüler. Ich freute mich von einem Sonntag auf den andern: „die Feuerwehrleute" wiederzusehen. Das waren für mich die Lateinschüler. Den Zusammenhang kann

ich mir momentan nicht erklären. Beobachten wir Landleute, wenn sie in die Stadt gehen. Welche „naiven Ansichten" — Anschauungen, so wie sie die Personen, die Dinge, die Situationen „anschauen". Doch ich schweife ab. Zurück zum Thema. Das kleine Mädchen sieht eine Festung, eine solche, welche der Weihnachtsmann bringt, für eine Eisenbahn an. Die Eisenbahn hat in dem Schlot der Lokomotive einen erhöhten Punkt, der in groben Umrissen dem Turm der Festung gleicht. Das Gartenhaus, für welches das Kind die Festung später hält, hat die viereckige Gestalt derselben. Das Kind sieht „Formen", „Form" und weiß nicht, was es mit ihr anfangen soll. Ebenso geht es ihm mit verschiedenen Gegenständen, welche in der „Form" einer Chokoladentafel gleichen. Die „rechteckige" Stiege, der „rechteckige" Spiegel, die „rechteckige" Schreibtafel, die „rechteckige" Wandkarte = alle diese Gegenstände sind Chokoladentafeln. Am meisten Berechtigung verdient wohl der Vergleich mit der Schiefertafel, weil hier das Moment: „dunkle Farbe" hinzukommt. Irgendwelchen Berührungspunkt müssen wohl die beiden Gegenstände, welche das Kind in ihren Bezeichnungen verwechselt, haben. So der dunkle Flecken auf der hellen Haut des Mopses. Es sieht fast so aus, als ob der Mops blutete, ebenso die Fliege auf der Katze. Ein Flecken auf dem Fell = das ist für das Kind Blut. Wo Blut herausläuft, muß eine Wunde, ein „Wewe" sein. Aber schon erhebt das Kind Zweifel. Es sieht eine Puppe. Es denkt: Diese Person (?) ist so groß wie ich. Es „schaut die Puppe" als so groß an, wie sie sich selbst dünkt. Es sagt: „das bin ich." Nun hat ihr, scheint es, an der Puppe doch etwas nicht gefallen, was zum Vergleich mit ihm nicht recht stimmt. Es erheben sich in seiner Psyche Zweifel. Es sagt: nicht ich: eine Puppe. Es korrigiert sich auch. Im Juli hält es die Portiere für eine Wagendecke. Im Oktober sagt es: ein Vorhang. Diese „unrichtigen Bezeichnungen" haben mich sehr interessiert. Sie sind der Angriffspunkt, an welchem wir den Hebel anzusetzen haben, um das „Anschauen" und „Anschauungsvermögen" der Kinder recht studieren zu können. Der Anschauungsunterricht gravitiert nicht auf die „Objekte" hin, sondern muß das Subjekt „Kind" im Auge behalten. Ich schließe diesen Abschnitt mit den Worten Karl Gerocks:

„Singt immer: wie singen die Alten
Und lesen die Schrift mit Verstand
Und doch ach! wie hundertmal halten
Das Buch wir verkehrt in der Hand.“

Sprach- und Sprechmängel.

Unterwirft man die Aussagen des Kindes nur einer flüchtigen Durchsicht, so fallen sofort die vielen „a“ auf: Mädla; dieses „a“ findet sich am häufigsten an Stelle des unbestimmten Artikels. Hier kommt der Dialekt der leichten Aussprache des „a“ entgegen: statt „ein“ erscheint stets „a“. Selten wendet es den bestimmten Artikel an.

Tabelle XI.
(Unbestimmter Artikel).

Juli	Oktober	Dezember	Summa
2 ×	5 ×	13 ×	20 ×

Pronomina wendet es häufig an und zwar:

Tabelle XII.
(Pronomina.)

	Juli	Oktober	Dezember	Summa
1. Persönliche	—	ich 5× er 1×	ich 2×	8
2. Besitzanzeigende	—	ihr 7× Sein 1×	sein 1× ihr 6×	15
3. Hinweisende	—	das 4×	das 4×	8
4. Rückbezügliche	—	—	—	—
5. Unbestimmte	1 (solches)	—	—	1
6. Fragende	—	Was 1×	3×	4
				36

Wendet es dieselben auch richtig an? Folgende Tabelle XIII. führt die falschen Anwendungen der Pronomina an:

Tabelle XIII.
(Falsche Anwendungen der Pronomina.)

Juli	Oktober	Dezember
—	ihr Pfote (Katze) ihr Großmutter der Bu (Die Großmutter des Buben) Ihr Mutter soll Paula a Weckla geben	Katzakrakel ihr Minni Da ihr Schwanz die große Paula ihr kleines Schwesterla; ihre Mutter; ihr Vater.

Juli	Oktober	Dezember
	Bub soll ihren Hut aufsetzen	
	Eigentliche Pronomina	
	ihr Pfote ihr Mutter	ihr Schwanz ihre Mutter ihr Vater

Wir sehen hier die mannigfaltige Anwendung des Pronomens ihr: „ihr Großmutter der Bu": die Großmutter des Buben.

„Die große Paula ihr kleines Schwesterla" = das kleine Schwesterchen der großen Paula. Das besitzanzeigende Pronomen ersetzt den Genetiv, der ja auch eigentlich den Besitz anzeigt.

„Ihr Mutter soll Paula a Weckla geben": Das ist eine der vielen Umstellungen, die ich schon bei anderer Gelegenheit schilderte (Allg. deutsche Lehrerzeitung 49: der Gedächtnisstoff). Die Mutter soll ihrer Paula a Weckla geben.

„Bub soll ihren Hut aufsetzen" = Verwechselung mit „seinen".

Das Pronomen „ihr" wird von dem Kinde teils richtig angewendet, teils falsch; es unterlaufen ihm Umstellungen; es wendet das besitzanzeigende Fürwort an Stelle des Genitivs an.

Tabelle XIV.
(Zahlwörter.)

Juli	Oktober	Dezember
Alle 5 Drei	5 Karo 5—8—9 Bu 5 Frau 5 Fäßla	Die paarla Pfote Viel Frau 5

Während der beiden ersten Betrachtungen ist eine größere Anzahl von Gegenständen immer 5; das: drei = Zufall.

Interessant ist das Zählen: 5—8—9 Bu. Das betreffende Bild stellt nämlich eine Schule dar, in welcher viele Kinder sitzen. Die große Anzahl derselben geht wohl über den Zählhorizont des Kindes hinüber. Deswegen nennt es 5—8—9 sprungweise. Im Dezember drückt es sich unbestimmt aus. Es sagt: Viel Frau.

Paula sind = wenige. Das Kind ist jetzt 5 Jahre alt. Es hat den Zahlbegriff 2. Bis 4 kann es zählen.

Eine Eigentümlichkeit in der Aussprache, der Sprache der Kinder überhaupt ist die Anwendung des Infinitiv. Ich untersuche, wie oft es diese Form wählt, ob sich dieser Mangel verliert und wie diese Form ersetzt wird.

Tabelle XV.
(Infinitive.)

Juli	Oktober	Dezember
Stecken hauen	Strümpfe anziehen	net Zündhölzchen haben
Blumen haben	nicht aufwarten	wieder hinlegen
Kätzla kratzen so machen	Wagen anspannen	
Katze hinlegen	Lichter naufstechen	
Grad so fahren	net anzünden	
Karo neibeißen	net aufsetzen	
	net aufwarten	
	Hut aufsetzen	
	Minnerla hinlegen	
	Katze herlegen	
	net anziehen	
	Mädla so beten	
	Frau hinschaua	
	Wickelband kaufen	
S. S. = 7	S. S. = 14	S. S. = 2

Im Juli wendet das Kind den Infinitiv 7mal, im Oktober 14mal und im Dezember 2mal an, (siehe Tab. XV). Daß es im Juli von dieser Form seltener Gebrauch macht, als im Oktober, hat seinen Grund darin, daß es eben im Juli weniger weiß. Deshalb steht mir auch bei der Juli-Besprechung weniger Material zur Verfügung. Die Gegenprobe wird jetzt zeigen, ob korrekt angewendete Verba im Dezember den Infinitiv verdrängten.

Tabelle XVI.
(Verdrängung des Infinitivs durch Verbformen.)

Juli	Oktober	Dezember
Mann hat Pfeifen	Karo wart auf	Wart auf
Der Knabe hat solchs da hat Zähne	hat Tafel	Bu hat Chokoladetafel
	Karo gibt Pfote	Bu hat Bilderbuch
setzt Bauer auf	Ist einpackt	Weißer Karo hat Beine

Juli	Oktober	Dezember
	Der Bu schiebt Mag ich nicht Mann soll kommen Paula hat Zopf Mutter soll geben Bub soll aufsetzen Frau hat Stock Das bin ich Mädla hat Flasche	Dahintensteckt der Mann Das ist sei Haus Mann kann nicht vor Kinder thun Fangerlens Hamper sind zerrissen sieht man gar nicht sitzen in der Bank Große Chokoladetafeln sind Bilder hat Knopfstiefel Heßler hat net Knopfstiefel hab ich Knopfstiefel gsehn. Minnerla guckt raus Vater und Mutter suchens hat Blumenstrauß A Bu hat an Stecken Bu da oben soll runter Frau hat an Kopfl und a Haubn auf Hundela hat Schwanz Da hint steckt Luila Karo tut man anspannen Luila hat an Schopfl
S. S. = 5	S. S. = 18	S. S. = 25

Bei den erstmaligen Betrachtungen überwiegen die Infinitive, im Dezember haben die korrekten Sätze einen sehr bedeutenden Vorsprung. Während eines halben Jahres hat das Kind „im Sprechen" sehr viel gelernt. Die beiden Tabellen: XV und XVI beweisen das.

Tabelle XVII.

(Fehlerhaft ausgesprochene Worte.)

Juli	Oktober	Dezember
mehme	Baroln hergschreibt	Katzakrakel Pottkittel Kaffeemahl

Unter der großen Anzahl von Wörtern ist eigentlich die der fehlerhaften sehr gering. „Mehme" und „Katzakrakel" bilden eine Gruppe. Das Kind sagt: mehme, weil das zweite „m" assoziativ auf den ersten Laut wirkt: ebenso: Katzakrakel.

die zwei „K“ in Katzenbrack üben ihre nach- und rückwärtswirkende assoziative Kraft aus. Das Kind spricht unter diesem Drucke: krakl statt brack (siehe obenerwähnten Aufsatz der Allg. deutschen Lehrerzeitung, in welchem ich diese Kraft des Näheren erläutert habe). Pottkittel (Bettkittel), Baroln (Ballon) und Kaffeemahl (Kaffeemühle) hat sich das Kind selbst gebildet, wie vielfach Kinder ihre Sprache selbst formen.

Sittliche Gefühle.

Laien behaupten oft, Kinder mit 3—4 Jahren verstünden noch nicht viel. Auch ich wurde ausgelacht, als ich von einem 3½jährigen Kinde Bilder ansehen ließ. Wir haben gesehen, daß uns der kleine Mann so viel Stoff geliefert hat, daß er kaum zu bewältigen ist. Das Kind hat nicht nur Geberden, Mienen und Worte. Es hat auch schon Gefühle und ist in seinem Innersten empört, wenn es sieht, daß einem Wesen Unrecht geschieht. Seine Psyche ist erregt darüber, daß ein anderes Geschöpf leiden soll. Unzweideutig gibt uns der kleine Schüler darüber Antwort. Im Juli merkt man davon noch nichts. Aber schon bei der zweitmaligen Betrachtung gefällt es ihm durchaus nicht, daß der Nacketfrosch „nicht angezogen ist“. Es nennt den Buben „böse“, weil er einen Stecken hat. Es vermutet, daß er mit demselben zuschlagen will. Seine Haltung gefällt ihm nicht. Im Dezember sieht es, wie eine Katze zu der andern will. Das Kätzchen legt eine Pfote auf die andere. Das Kind meint, es will dem Kätzchen etwas tun: es sagt: mal a böse Minni.

Es hat nicht nur sittliche Gefühle, sondern das Anschauen der Bilder ist auch mit einem gewissen Frohgefühl verbunden; das sogenannte Heurekagefühl kommt oft zum Durchbruch. Es empfindet Freude über die Freude, die aus den Augen der im Bilde gezeichneten Personen blitzt, es empfindet Freude, wenn es Gegenstände, Tiere und Personen aus seiner Umgebung in den Bildern wiedererkennt. „Es strampelt mit den Beinen“ und ahmt die Mutter nach. (Siehe Nachahmung.) Es hat auch religiöse Gefühle. Andächtig legt es die Hände zusammen, als es sieht, daß ein Mädchen betet. Hätte es kein religiöses Gefühl, nimmermehr würde es auf die betende Haltung des

Mädchens reagieren. Man spreche mir hier nicht von einer Nachahmung. Ich habe mich so gründlich von dem Vorhandensein der religiösen Gefühle überzeugt, daß mir niemand das strittig macht. Eine offene Frage ist die, ob und inwieweit die Vererbung mitspielt.

Damit wäre ich mit meinen Betrachtungen zu Ende. Ein II. Teil behandelt die Ergebnisse des Anschauens der Bilder von Seite schulpflichtiger Kinder.

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Sitzung vom 11. Dezember 1902.

Beginn: 7[35] Uhr.

Vorsitzender: Herr Th. S. Flatau.

Schriftführer: Herr Pfungst.

Der Vorsitzende begrüßt die zahlreich erschienenen Gäste und macht folgende Mitteilungen:

Die Stadtbibliothek zu Göteborg überreicht im Austausch gegen ca. 13—14 Schriften der Gesellschaft für Psychologische Forschung Bd. VII der Göteborgs Högkolas Årsskrift, Göteborg 1901.

Das Institut Général Psychologique zu Paris ist bereit, sein zweimonatlich erscheinendes Bulletin gegen die Schriften der Gesellschaft auszutauschen. Die Psychologische Gesellschaft ist damit einverstanden und übersendet Heft 12 und 13–14 ihrer Schriften.

Der Vorsitzende begrüßt hierauf den Redner des Abends, Herrn C. Eitz, Gesanglehrer in Eisleben, als Gast und erteilt ihm das Wort zu seinem Vortrage über:

Die Tonwortmethode in psychologischer und musikpädagogischer Hinsicht.

Zu einer guten Allgemeinbildung gehört auch die musikalische. Darum müssen auch die, die kein Instrument spielen, sie erwerben können. Bei richtigem Betriebe kann das auf der Grundlage des elementaren Schulgesangunterrichts geschehen. Dieser Unterricht vermittelt gegenwärtig keine genügende musikalische Bildung. Selbst auf höheren Schulen gelangt man nicht weiter als zu einiger Notenkenntnis, im übrigen aber nicht zum vollen Notenverständnis. Dieser Mißstand ist nicht auf die mangelnde Befähigung der Schüler, auch nicht auf die Schwerbegreiflichkeit des Musikalischen, sondern auf die Mängel der Unterrichtsmethode und ihrer Mittel zurückzuführen. Das soll hier nachgewiesen und ein neuer Weg gezeigt werden.

Ein Schüler, der nach Noten spielt, hat von vornherein nicht nötig, sich den notierten Ton vorzustellen. Er hat nur für jede Note die entsprechende Griffstelle am Instrument anzuspielen, um den richtigen Ton zu treffen. Der Gesangschüler dagegen hat nach dem Notenbilde seinen Stimmapparat einzustellen. Das gelingt ihm aber nur dann, wenn vorher

das Notenbild die entsprechende Tonvorstellung in ihm erweckt hat. Diese Wirkung will sich aber meist nicht einstellen. Wenn es dem Spieler mit der Zeit gelingt, schon beim ersten bloßen Anblick der Noten die entsprechenden Tonvorstellungen zu haben, so hat er eine Entwicklung hinter sich, in der gewisse Zwischenvorstellungen, etwa das chromatische Schema der Klaviatur, besonders aber die durch das Spiel gewonnenen Bewegungsvorstellungen, eine vermittelnde Rolle zwischen Noten- und Tonvorstellung gespielt haben. Mehr oder minder bewußt spielen diese Zwischenvorstellungen auch später in den Reproduktionsprozeß hinein, wenn er mit musikalischem Verständnis Noten liest. Dem des Spiels unkundigen Sänger fehlen derartige Zwischenvorstellungen. Die Vorstellungen von den beim Singen gehabten Empfindungen im Stimmapparat können dahin nicht gerechnet werden, denn sie werden erst mit Hilfe der Tonvorstellung und nicht umgekehrt reproduziert. Man kann aber auf dem Wege des Solfeggierens dem Sänger brauchbare Zwischenvorstellungen anerziehen. Die hierbei nach dem Gesetze der Gleichzeitigkeit dem Tonvorstellungskomplexe assoziierte Vorstellungskomponente des Tonnamens enthält ein durch die Sprechbewegungen erzeugtes sensomotorisches Vorstellungselement. Diese Bewegungsvorstellungen haben aber so wie so schon eine enge Beziehung zu unserem logischen Vermögen und werden bei der nahen Verwandtschaft zwischen Denken und Sprechen voraussichtlich das musikalische Denken viel wirksamer und zuverlässiger beeinflussen als die vom Spiel herrührenden Bewegungsvorstellungen.

Der Schulunterricht hat das früher geübte Solfeggieren aufgegeben, weil die aretinischen Silben für das chromatische Tonsystem nicht mehr ausreichten. Das Abecedieren auf Tonbuchstaben hat sich nicht eingeführt, da es den Erfolg der Stimmenbildung vereitelte, denn die gebräuchlichen Tonnamen sind nicht sangbar. Sie bilden auch in ihrer Gesamtheit ein logisch wertloses System, welches die Beziehungen der Töne untereinander fast gar nicht zu versinnbildlichen vermag. So ist es gekommen, daß wir einerseits zwar Tonnamen hatten, sie andrerseits aber nicht verwerteten, um sie durch hinreichende Übungen ebenso fest mit den Tonvorstellungen zu assoziieren, wie die Worte der Sprache mit den Vorstellungen aus andern Sachgebieten assoziiert sind.

Mein Tonwortsystem bietet für den musikalisch bildenden Gesangunterricht ein neues Sprachmittel an, welches das ganze chromatische Tonsystem und die musikalischen Beziehungen der Töne untereinander zu versinnbildlichen vermag. Die Tonworte sind auch sangbar, wie die aretinischen Silben. Sie sind wie diese zweilautig und jedes besteht aus einem Konsonanten im Anlaut und einem Vokal im Auslaut. Die Konsonanten bezeichnen die chromatische Stufe. Deren Skala von c bis h ist folgende:

b r t m g s p l d f k n.

Die Vokale bezeichnen die enharmonischen Unterschiede auf den chromatischen Stufen, as heißt z. B. da, gis dagegen de. Die enharmonische Skala heißt: a e i o u. Die Tonwortreihen der Dur- und Molltonleitern lassen die diatonische Gliederung nach Ganz- und Halbtonstufen sowohl an den Konsonanten- als auch Vokalfolgen erkennen. Die Intervalle werden

als große, kleine, verminderte und übermäßige zuverlässig unterschieden. Trotzdem will das neue System das schwebende Problem der natürlich reinen Stimmung nicht lösen, überhaupt an der hergebrachten Art und Weise, wie die Musiker die Stimmungsverhältnisse denken, nichts ändern, sondern als Bildungsmittel eine technisch und logisch wertvolle Ergänzung zu dem bewährten, jetzt gebräuchlichen Notensystem sein. Die Tonworte sollen demnach auch als neue Notennamen gelten. Die Namen für die Be-, Grund- und Kreuznoten sind folgende:

ces-dur: ne ri mo go pu da ke ne
c-dur: bi to gu su la fe ni bi
cis-dur: ro mu sa pa de ki bo ro.

Betrachtet man die Namen von c-dur als Grundnamen, so findet man die Namen der mit einem Kreuz bezeichneten Noten, indem man von den Lauten des entsprechenden Grundnamens sowohl in der Konsonanten- als in der Vokalskala eine Stufe fortschreitet und die gefundenen Laute zu einem Tonwort verbindet. Bei den mit b vorgezeichneten Noten schreitet man in den Lautskalen je eine Stufe zurück. (Ausführlicheres findet man in meinem „Tonwort", No. 1).

Die natürlichste Grundlage der Tonarten sind die Hauptdreiklänge. Darum beginnt die Tonwortmethode mit den Sekundenreihen der Tonleitern, sie glaubt dem Anfänger nicht von vornherein das Treffen dissonanter Intervalle zumuten zu dürfen. Aus dem klangverwandtschaftlichen Zusammenhang der Durdreiklänge wird der Schüler mit allen konsonanten Intervallen bekannt. Sodann werden in der Form dreistimmiger Kanons zwei Dreiklänge, z. B. c e g und c f a, miteinander verbunden und die Tetrachorde, wie e f g a, daraus entwickelt, deren Töne dann in auf- und absteigender Folge zu einem mitklingenden, ihnen konsonanten Vergleichstone, in diesem Falle c, intoniert werden müssen. Auf diesem Wege werden die Schüler auch mit den dissonanten Intervallen vertraut und schließlich zum Singen der Tonleiter befähigt. Der Zusammenhang der klangverwandtschaftlich verbundenen Tetrachorde in c-dur ist folgender:

e
e f g a h c d e
c g

Die an die Klammern gestellten Töne des tonischen Dreiklangs sind die den Stufen der entsprechenden Tetrachorde konsonanten Vergleichstöne. (Näheres siehe im „Tonwort", No. 3).

Die Tonwortmethode erreicht durch den Gebrauch der sangbaren Tonworte eine gute Stimmbildung und saubere Artikulation, durch die dreistimmigen Tonalitätsübungen eine reine Intonation. Die Asozziation der Tonworte mit der Tonvorstellung schafft dem Schüler in dem Tonwortsystem eine brauchbare Handhabe für sein musikalisches Denken, die ihm das Festhalten und die denkmäßige Weiterverarbeitung seiner musikalischen Erfahrungen gewährleistet. Der Unterricht nach der Tonwortmethode ist

darum auch eine gute Verarbeitung für das Instrumentenspiel, gewinnt dafür aber noch einen besonderen Wert, indem die Konsonanten der Tonworte die chromatische Stufe bezeichnen.

Trotz der Tonalitätsübungen bleiben Choräle und mehrstimmige Volksmelodien der Hauptstoff. Sie werden mit Hilfe des Tonworts angeeignet. Dabei gilt die Note als graphisches Symbol für das Tonwort. Die gebräuchlichen Notennamen bleiben ganz außer Betracht. Die theoretische Belehrung wird auf das für ein sicheres Können unerläßliche Maß beschränkt, denn das Vom-Blatt-Singen soll bis zum unwillkürlichen automatischen Akte ausgebildet werden. Dieser Prozeß wird durch häufiges Dazwischentreten bewußter Überlegung eher gehindert als gefördert. Die Tonwortmethode zielt somit nicht auf ein theoretisches musikalisches Wissen ab, sondern in durchaus elementarer Weise durch Vermittlung des Gesangsunterrichts auf ein sicheres Können im verständnisvollen Musiklesen vom Blatt.

Diskussion:

Herr Th. S. Flatau bemerkt, die Diskussion eröffnend, daß er es für wichtig gehalten habe, dem Autor einer Methode selbst Gelegenheit zu geben, deren Prinzipien und Absichten vorzutragen. Es müssen gerade solche Bestrebungen, die den Elementarschulen und damit dem Volksunterrichte zu gute kommen sollen, besonders sorgfältig gewürdigt und untersucht werden.

Herr Max Battke: Die Methode des Herrn Eitz erzieht den Schüler systematisch zum Unreinsingen, denn sie nimmt auf die großen und kleinen Ganztonschritte keine Rücksicht. Wenn sich z. B. in dem Ohre des Schülers die Entfernung g—a (von Eitz: la—fe benannt) für c-dur, also als kleiner Ganzton festgesetzt hat, so kann er nachher denselben Schritt la—fe unmöglich für g-dur brauchen, da von der ersten zur zweiten Stufe ein großer Ganzton liegt. Und der Unterschied von g bis a in der eingestrichenen Oktave beträgt zwischen 5 bis 6 Schwingungen, also etwas mehr als der Unterschied zwischen unserem Kammerton und der Pariser Stimmung, ist also selbst für weniger geübte Ohren deutlich vernehmbar. Der Sänger soll aber nicht dem am wenigsten musikalischen Instrumente, dem temperierten Klavier nachsingen, sondern sich eher nach der Geige richten. Und jeder gebildete Geiger wird, selbst wenn er im Orchester sitzt, für jeden Ton drei bis vier verschiedene Anschlagsstellen haben, entsprechend der Stufe, die der betreffende Ton in der jeweils vorliegenden Tonart einnimmt.

Herr v. Hornbostel erinnert an die Arbeit von M. Planck über die reine Intonation beim Acapella-Gesang, aus der hervorgeht, daß die heutigen Sänger in ihren Tonvorstellungen von der temperierten Klavierstimmung stark beeinflußt sind.

Herr Prof. Dr. Zelle (a. G.): Die reinen Tonverhältnisse sind dem menschlichen musikalischen Vermögen so angeboren, daß es ganz unmöglich ist, die einfachen Verhältnisse (8, 5, 4) unrein, d. h. temperiert, zu singen. Es kann daher eintreten, daß ein rein gesungenes Stück höher oder tiefer schließt, als es begonnen hat. Aber bei mehrstimmigem oder be-

gleitetem Gesang müssen wir beständig temperieren. Dies geschieht bei den weniger konsonierenden Verhältnissen: 6, 3, Ganzton, Halbton. Dasselbe tut jeder Spieler eines Streichinstruments im Zusammenspiel mit anderen.

Herr Th. S. Flatau wünscht, sich zu der Methode noch vom Standpunkte der Stimmhygiene und der Sprachästhetik zu äußern. Wie er Herrn Eitz schon nach dem ersten Eindrucke der Vorführungen in Eisleben bemerkt habe, glaube er, daß die Methode die Keime in sich trage, auch nach diesen Richtungen ausgenützt zu werden; bisher aber sei dies noch ein unangebautes Feld. Jedenfalls sei es richtig, vor einem abschließenden Urteil sich selbst gründlich in die Idee und die Praxis der Methode zu vertiefen.

Herr Eitz erwidert in seinem Schlußworte: Die theoretische Frage, welcher Einfluß auf den Musikbetrieb der sogenannten „natürlich-reinen" Stimmung beizumessen ist, gilt heute noch als ungelöstes Problem. Ich bedauere, daß sie in die Diskussion hineingezogen worden ist. Wir sind hier gar nicht in der Lage, sie zu lösen. Wollten wir auf die Forderung eingehen, daß schon durch die Tonnamen große und kleine Ganztöne unterschieden werden müßten, so würden wir finden, daß dann auch eine Änderung unseres gebräuchlichen Notensystems unabweisbar wäre. Das Notensystem unterscheidet bis jetzt zwei, um ein syntonisches Komma verschiedene gleichnamige Töne ebenfalls nicht. Das beeinträchtigt aber die reine Intonation in keiner Weise. Die Tonwortmethode lehnt sich deshalb eng an das gebräuchliche und bewährte Notensystem an und will an demselben nicht mäkeln und modeln. Sie kann sich noch viel weniger damit befreunden, das Noten- und Tonnamensystem zugunsten der temperierten Stimmung umzuändern.

Für mein Teil hätte ich gewünscht, daß sich hier in dieser Sitzung die Besprechung auf die psychologische Frage gelenkt hätte: Kann der sensomotorische Teil der Tonwortvorstellung erzieherisch für das musikalische Vorstellen der in der Notenschrift dargestellten Musik fruchtbar gemacht werden? Ich freue mich aber, daß mir hier zugesichert worden ist, diese Frage in einer späteren Sitzung der Psychologischen Gesellschaft besprechen zu wollen.

Schluß der Sitzung: 9[45] Uhr.

Verein für Kinderpsychologie zu Berlin.

Sitzung vom 16. Januar 1903.

Beginn 8[20] Uhr.

Vorsitzender: Herr Kemsies.

Schriftführer: Herr Hirschlaff.

Der Vorsitzende eröffnet die erste Sitzung des Jahres mit einigen einleitenden Worten und wendet sich darauf an den bisherigen Vorsitzenden Herrn Geh. Reg.-Rat Stumpf, um ihm für die dem Verein geleisteten Dienste zu danken. Folgendes war der Wortlaut der Ansprache:

„Geehrte Damen und Herren! Es ist mir eine angenehme Pflicht, Herrn Geh. Reg.-Rat Stumpf, der durch sein heutiges Erscheinen sein weiteres Interesse an unsern Bestrebungen bekundet, sowie Herrn Geh. Reg.-Rat Heubner, der leider heute verhindert ist, an der Sitzung teilzunehmen, den Dank für die bisherige hingebende und bedeutsame Tätigkeit in unserm Kreise auszusprechen. Als wir vor $3^1/_2$ Jahren an die Gründung des Vereins gingen, waren wir darin einig, daß er nur durch anerkannte Autoritäten auf eine streng wissenschaftliche Basis gestellt werden und einen angemessenen Rahmen erhalten könne.

Sie, Herr Geheimrat Stumpf, haben damals die Statuten entworfen und die zeitraubenden Vorarbeiten bei der Gründung auf sich genommen; Sie haben uns darauf mustergültige Vorträge gehalten und für anderweitige wissenschaftliche Beiträge Sorge getragen, Sie haben die Diskussionen stets in streng sachlicher Weise geleitet und die Veröffentlichungen in Form der Sammelbände und Sitzungsberichte ins Werk gesetzt, so daß wir heute auf eine ertragreiche Arbeit zurückblicken. Ich spreche Ihnen im Namen der Vereinsmitglieder unsern tiefgefühltesten Dank dafür aus, Ihnen, der Sie die Idee, die uns vorschwebte, so fruchtbringend zu verwirklichen verstanden.

Herr Geheimrat Heubner hat als Mediziner den Verein nach seiner Richtung in gleichem Maße gefördert, er hat uns einen ausgezeichneten Vortrag gehalten und manches klärende Wort in der Diskussion gesprochen.

G. D. u. H.! Ich fordere Sie auf, sich zum Ausdruck Ihres Dankes von den Plätzen zu erheben."

Nachdem dies geschehen war, erwiderte Herr Stumpf: er danke verbindlichst für die freundlichen Worte und gebe zu, daß der Verein ihm sehr am Herzen gelegen und ihm freilich auch manche schwere Stunde bereitet habe. Indessen habe er sich durch die rege Teilnahme der Mitglieder an den Interessen des Vereins stets reichlich belohnt gefühlt. Er wünsche dem Vereine auch in Zukunft weiteres Blühen und Gedeihen.

Es folgten einige geschäftliche Bemerkungen des Vorsitzenden. Zu Kassenrevisoren wurden ernannt die Herren Pfungst und Giering. In den Verein aufgenommen wurde Herr stud. Willmann, Berlin, Oranienburgerstr. 37. Sodann hielt Herr Döring den angekündigten Vortrag: „Über sittliche Erziehung und Moralunterricht."

Der Vortrag ist unter den Originalbeiträgen dieser Zeitschrift in extenso abgedruckt.

Diskussion.

Herr Kemsies hebt für die Diskussion einige pädagogisch-psychologische Gesichtspunkte hervor, nämlich: Für welches Lebensalter soll der Moralunterricht bestimmt werden? Soll die Verbindlichkeit der Morallehre vor den Schülern diskutiert werden? Sollen Märchen und Fabeln vom ethischen Anschauungsunterricht ausgeschlossen sein? Welchen Platz nimmt die Gewöhnung innerhalb der sittlichen Erziehung ein? Wie hat sich der Moralunterricht bei moral insanity zu gestalten?

Herr Münch dankt dem Redner für die klare Auseinanderlegung des Stoffes und formuliert die seiner Ansicht nach zur Besprechung sich vornehmlich darbietenden Fragen. Um Bedürfnis, Wert und Einrichtung eines zusammenhängenden Moralunterrichts würde es sich handeln und um das Verhältnis desselben zu dem bis jetzt zugleich mit der ethischen Belehrung betrauten Religionsunterricht. Daß der letztere sich dieser Aufgabe vielfach nicht mit der Sorgfalt und Vollständigkeit annehme, wie sie möglich und wünschenswert wäre, gibt er zu. Auch, daß ein Interesse an der Erörterung ethischer Fragen als solcher sich bei der Jugend unschwer wecken lasse oder von selbst hervortrete, namentlich aber bei den zum ersten selbständigen Denken über die Fragen des Lebens gelangten Jünglingen der Oberstufe der höheren Lehranstalten. So hofft Redner auch, daß die „philosophische Propädeutik", für die man einen ernstlichern Betrieb innerhalb unseres höheren Schulunterrichts erwartet, das ethische Gebiet durchaus nicht meiden werde. Im übrigen ist es nach seinen Beobachtungen und Erfahrungen zweifelhaft, ob gerade ein zusammenhängender Moralunterricht so viel wertvolle Wirkung tun werde, als man davon erwarte. Eigentlich wirksam erwiesen sich vielmehr gelegentliche ethische Belehrungen, in besonderen, empfänglichen Momenten und namentlich im Anschluß an Erlebtes angeknüpft. Zu allermeist aber wirke die Übertragung sittlicher Gesinnung von Person auf Person, gleichsam durch ein nicht zu analysierendes seelisches Fluidum.

Herr Rauh: Der Vorredner hat mit Recht bemerkt, das eigentlich Wirksame an solchem Moralunterricht sei nicht die Belehrung, sondern das innere Feuer des Lehrers, das bei den Kindern zünde. Fragen wir nach der psychologischen Ursache dieser Erscheinung, so stellt sich heraus, daß der Wille durch Belehrung, durch den Intellekt so gut wie gar nicht beeinflußt wird. Der Grundsatz des Vortragenden, daß Tugend lehrbar sei, widerspricht dem psychologischen Befunde. Beeinflußt wird der Wille eines Menschen im obigen Fall nur dadurch, daß die Willensregung eines anderen seinem Willen sich mitteilt. Der Einfluß geht von Trieb zu Trieb, von Instinkt zu Instinkt, von Wille zu Wille, nicht vom Intellekt zum Willen.

Die zweite Grundvoraussetzung des Vortragenden, daß die Sittlichkeit einheitlich sei und sein müsse, widerspricht ebenfalls den psychologisch konstatierbaren Tatsachen. Das Willensleben des Menschen ist keineswegs einheitlich, der Mensch ist in seinem Willensleben ein durch und durch pluralistisches Wesen. Es herrscht in seiner Brust ein fortwährender Kampf der Instinkte, und wenn äußerlich in der Erscheinung etwas wie eine Einheit zutage tritt, so liegt das nur daran, daß jeder Kampf schließlich zu einem Resultat führt. Die Einheit ist also nicht innerlich im Wesen des Willens begründet, sondern ist nur das äußerliche Ergebnis des Kampfes der vielen sich widerstreitenden Kräfte, die in ihrer Gegensätzlichkeit den Willen bilden.

Deshalb ist auch drittens der Versuch des Vortragenden, ein System der Sittlichkeit aufzustellen, als verfehlt zu betrachten. Die Instinkte sind in ihrer Art und Stärke bei verschiedenen Menschen sehr verschieden.

Keiner dieser Instinkte trägt in sich ein Merkmal, daß er der grundlegende oder übergeordnete sein müsse. Der Systematiker wird sich also, wenn er überhaupt nach eigenem Erleben handelt, dadurch bestimmen lassen, daß bei ihm vielleicht ein Trieb durch seine Stärke alle andern überragt. Wie soll solch System aber auf Allgemeingültigkeit Anspruch machen, wenn bei jedem das Stärkeverhältnis der Triebe ein anderes ist, abgesehen davon, daß der Wille jenes Systematikers schon gar nicht an das System sich kehrt, weil auch bei ihm je nach augenblicklichen Stimmungen und Verhältnissen das Stärkeverhältnis der Triebe schwankt. Der Glaube an eine allgemeingültige, einheitliche Sittlichkeit, und damit an die Möglichkeit eines Systems derselben, ist eine der ungeprüften Voraussetzungen, die durch die Jahrtausende sich schleppen, aber vor eingehender Prüfung nicht Stich halten.

Herr Döring: Im Anschluß an die Worte des Herrn Münch wolle er nur bemerken, daß ihm der Gedanke einer alsbaldigen Verwirklichung durchaus fernliege. Notwendig aber sei, das für richtig und wünschenswert Erachtete zunächst in konkreter Gestaltung gleichsam im Bilde vorzuführen. Nur so lasse sich ein Urteil über die Durchführbarkeit und Brauchbarkeit des Vorgeschlagenen gewinnen.

Gegenüber dem ersten Einwande des letzten Vorredners weise er einesteils darauf hin, daß er dem Prinzip der persönlichen Einwirkung auch seinerseits in den Ausführungen über die Gewöhnung eine bedeutsame Stellung eingeräumt habe, andrerseits aber doch in der nachdrücklichen Betonung des intellektuellen Faktors nach wie vor die eigentlich ausschlaggebende Sanktion des Sittlichen erblicken müsse. Gegenüber dem zweiten Einwande sei zuzugeben, daß manche Partien der sittlichen Vorschrift einen von Individuum zu Individuum wechselnden Charakter hätten. Es sei das auch in dem Vortrage wenigstens hinsichtlich der Berufsethik schon angedeutet worden. Dagegen könne die lähmende Wirkung verschwommener und unklarer Vorstellungen über das Ganze der sittlichen Forderung nicht nachdrücklich genug betont werden, und daß in sehr weitgehendem Maße eine bestimmte Formulierung des sittlich Richtigen schon im Jugendunterricht möglich sei, habe er mehr als im Rahmen eines Vortrags habe geschehen können, in den betreffenden Partien seines Handbuchs gezeigt, auf das er daher verweisen müsse.

Die weitere Diskussion wird vertagt.

Schluß der Sitzung 10 Uhr.

Sitzung vom 13. Februar 1903.

Beginn 8^{40} Uhr.

Vorsitzender: Herr Kemsies.
Schriftführer: Herr Hirschlaff.

Der Vorsitzende eröffnet die Sitzung mit einer kurzen geschäftlichen Ansprache. Aufgenommen in den Verein wurde Herr Dr. med. Gallewski,

Berlin C., Sophienstr. 5. Es folgte der Vortrag des Herrn Gusindo: „Neue Versuche und Hilfsmittel im Gesangunterricht." (Mit Demonstration der Gusindeschen Singemaschine.)

Der Vortrag ist unter den Originalbeiträgen dieser Zeitschrift abgedruckt.

Diskussion:

Herr Körte schildert die persönlichen Eindrücke eines Besuchs der Gesangsklassen des Herrn Vortragenden und gibt der Überraschung Ausdruck, die die Leistungen einer Klasse von 11—13jährigen Knaben und Mädchen im dreistimmigen Gesang hervorriefen. Ein von ihm auf der Stelle komponierter kleiner dreistimmiger Satz wurde mit Hilfe der Maschine — der Name ist in Analogie von Lese- und Rechenmaschinen gewählt — nach einigen Wiederholungen (da einige absichtlich nicht ganz leichte Stimm-Fortschritte vorkamen) von den Kindern überraschend schnell aufgefaßt und wiedergegeben. Auch die Rhythmik des Tonsatzes, die natürlich nur einfach sein darf, wird beim Singen nach der Maschine sozusagen in Umrissen wiedergegeben, muß dann aber, wie der Vortragende näher ausgeführt, im wirklichen Notenbilde dargestellt und hiernach singend ausgearbeitet werden. Auch hier, wie überhaupt in der ganzen Methode, ist leitendes Prinzip: lebendige Mitarbeit der Schüler. Bezüglich des mehrstimmigen Singens hat die Maschine den großen Vorzug, jede Akkordbildung und jeden Akkordwechsel, ohne daß sie aufgeschrieben werden, auf einer und derselben Stelle fortwährend neu entstehen zu sehen, so daß es einer ganzen großen Schülerklasse ohne weiteres möglich ist, einen Tonsatz — zunächst in groben Zügen — von einer einzigen Stelle der Tafel abzulesen. Freilich muß der Lehrer mit der Harmonie, wenigstens mit ihren Grundbegriffen, vertraut sein, ebenso mit Melodie-Führung. Aber das ist kein Nachteil, sondern ein wesentlicher Vorzug der Methode.

Auf die allerdings sehr wichtige, psychologisch besonders interessante Frage, inwieweit das Prinzip der Bewegung das in der Maschine zum Ausdruck kommt, gegenüber dem Absingen starrer, feststehender Notenkomplexe pädagogisch zu bevorzugen ist, — was der Herr Vortragende betonte — ging Redner absichtlich nicht ein, hob dagegen hervor, daß das gebräuchliche Noten-System, dessen Anwendung auf Schulen für Gesangsübungen von der Behörde vorgeschrieben sei, in der Maschine eine sehr zweckmässige Berücksichtigung fände. Sehr wesentlich erschien ihm auch in der Anordnung des Lehrgangs die streng durchgeführte Tendenz, dem ästhetischen Element Rechnung zu tragen, wie er überhaupt zum Schluß auf die vielen feinen Andeutungen des Herrn Vortragenden hinzuweisen sich erlaubte, deren Ausbau für den Gesangsunterricht auf Schulen sehr förderlich erschiene.

Herr Fischer: Die Erfahrung, daß ein Ausländer die Erfolge irgend eines Unterrichtsfaches bei uns ungenügend findet, von der der Herr Vortragende gesprochen, scheint uns jetzt häufiger beschert werden zu sollen. Wenigstens hat erst jüngst ein amerikanischer Geograph, der den deutschen Schulunterricht in Erdkunde kennen gelernt hatte, sogar in Sachsen, wo er

relativ am meisten gepflegt wird, eine überraschende Unkenntnis über fremde Länder als Resultat erklärt.

Nach einigen Bemerkungen des Herrn Vortragenden wird die weitere Diskussion vertagt, nachdem Herr Gusinde die Anwesenden aufgefordert hatte, sich von seiner Methode im Gesangsunterrichte durch persönlichen Besuch seiner Schule (Berlin W., Mohrenstr. 41) überzeugen zu wollen.

Schluß der Sitzung 10 Uhr.

Sitzung vom 20. März 1903.

Beginn 8^{25} Uhr.

Vorsitzender: Herr Kemsies.
Schriftführer: Herr Hirschlaff.

Der Vorsitzende eröffnet die Sitzung, indem er die erschienenen Gäste willkommen heißt und von der erfolgten Aufnahme des Herrn Rektors Gusinde, Berlin, Mohrenstr. 41, in den Verein Mitteilung macht. Es folgt die Fortsetzung der Diskussion über den am 16. I. a. c. gehaltenen Vortrag des Herrn Döring: „Über sittliche Erziehung und Moralunterricht."

Diskussion:

Herr Döring rekapituliert zunächst in größter Kürze den Gedankengang seines Vortrags. Um die Möglichkeit eines wirksamen menschlich-natürlichen Moralunterrichts sowie der sittlichen Erziehung überhaupt nachzuweisen, habe er zunächst den wesentlichen Inhalt der sittlichen Forderung systematisch darstellen müssen, um sodann die der Erziehung für diesen Zweck zur Verfügung stehenden Hilfsmittel aufzuweisen. Dieselben fielen unter die beiden grossen Gruppen Gewöhnung (*ἔθος*) und Unterricht (*λόγος*). Voraussetzung sei eine gewisse Normalität der *φύσις*.

Herr Kemsies rekapituliert sodann den Verlauf der früheren Diskussion, indem er den Standpunkt der einzelnen Redner in kurzen Worten präzisiert.

Herr Hirschlaff: Er stehe mit dem Vortragenden prinzipiell auf dem Sokratischen Standpunkte, wonach die Tugend lehrbar sei; die voluntaristische Auffassung des Herrn Rauh mache nach seiner Überzeugung jede Ethik als Wissenschaft illusorisch. Dennoch habe er einige Bedenken gegen die Einführung des vom Vortragenden skizzierten Moralunterrichtes, die sich in der Hauptsache aus zwei Gesichtspunkten herleiteten. Zunächst scheine es ihm aus pädagogisch-psychologischen Gründen unmöglich, auf dem Wege eines Moralunterrichtes bei 11—14jährigen Kindern die wahre sittliche Bildung zu fördern. Denn zur wahren ethischen Bildung gehöre doch wohl nicht die Beherrschung eines theoretischen Moral-Katechismus, sondern vielmehr die sittliche Einsicht in die Motive und Folgen unseres Handelns und vor allem der sittliche Wille, der Wille zum Guten, wie Kant sagt, der uns veranlaßt, unter allen möglichen

Handlungsweisen diejenige zu wählen, die dem ethischen Ideal entspricht. Es sei zu bezweifeln, daß diese beiden Eigenschaften vor dem 15. Lebensjahre entwickelt werden könnten, zumal sie ja auch beim Erwachsenen noch nicht allzu häufig in die Erscheinung träten. Und ob der propädeutische ethische Unterricht, den der Herr Vortragende im Sinne hatte, dazu beitragen würde, diese notwendigsten Requisiten des ethischen Lebens zu fördern, sei gewiß auch nicht ohne weiteres anzunehmen, da erfahrungsgemäß in einem überwiegenden Prozentsatze der Fälle das Interesse für die in der Schule gelehrten Gegenstände im späteren Leben erkalte und nicht selten, vielleicht infolge der Art der Behandlung dieser Gegenstände in der Schule, sich sogar in eine ausgesprochene Abneigung umkehre. Es sei daher vielleicht pädagogisch richtiger, den Sinn der Kinder für das Ethische mehr durch das Vorbild sich entwickeln zu lassen, das Lehrer und Eltern unaufhörlich und bei jeder Gelegenheit den Kindern praktisch vor Augen führen könnten und sollten. Wenn erst das gesamte Leben in der Familie und in der Schule von ethischem Geiste erfüllt und durchdrungen wäre, dann werden die Bedingungen für die ethische Entwicklung der Kinder weit vollkommener gegeben sein, als durch einen besonderen Moralunterricht. Aber noch ein zweiter Gesichtspunkt spräche gegen die Einführung des Döringschen Moralunterrichtes: das sei die theoretische Schwierigkeit der wissenschaftlichen Ethik, sich über die Sanktion des Sittlichen zu einigen. Wenn auch Redner selbst durchaus auf dem eudämonistischen Standpunkte stehe, den Herr Döring in seinem Handbuche der menschlich-natürlichen Sittenlehre so überzeugend entwickelt hat, so sehe er doch keine Möglichkeit, zur Zeit eine allgemeine Einigung über die Grundlegung der Ethik herbeizuführen. Und solange die heteronome Sanktion des Ethischen der autonomen gleichberechtigt gegenüberstehe, solange die Utilitaristen, Evolutionisten, Eudämonisten u. a. mehr ihre eigene Auffassung für die allein berechtigte halten, so lange sei an die Einführung eines fruchtbringenden Moralunterrichtes bei Kindern nicht zu denken. Eine klassische Illustration zu der Verwirrung, die noch heutigentags auf dem Gebiete der theoretischen Ethik herrsche, biete die Geschichte des Begriffes des Egoismus. Während die strenge und wissenschaftlich ebenso wie praktisch allein zulässige Definition des Egoismus eine Handlungsweise charakterisiere, die einem anderen Schaden bringt oder eines anderen Nutzen vernachlässigt, um sich selbst Vorteil zu verschaffen, werde im Leben wie in der Wissenschaft fälschlicherweise fast allgemein jede Handlung als egoistisch bezeichnet, die wir mit der Absicht ausführen, uns selbst zu nützen, auch wenn das Moment der Schädigung oder der versäumten Förderung eines anderen fortfiele. Das führe natürlich zu den gröbsten Mißverständnissen und zu einer Diskreditierung mancher echt ethischen Handlungen, von denen sich auch der Vortragende nicht ganz frei gehalten hätte. Angesichts solcher Tatsachen, deren Beispiele leicht gehäuft werden könnten, sei es doch wohl kaum denkbar, über die Grundlegung eines ethischen Unterrichtes bei Kindern eine Einigung zu erzielen. Der Erwachsene, der ja freilich denselben Schwierigkeiten unterliege, sei insofern zu einer eigenen Entscheidung dieser Fragen eher be-

rechtigt und befähigt, als er eine eigene Weltanschauung besitze. Aus allen diesen Gründen erschiene ihm die Einführung eines Moralunterrichtes bei Kindern vor dem 15. Lebensjahre unzweckmäßig; für Erwachsene, speciell für Lehrer und Eltern, würde er freilich einem Moralunterrichte dankbar und freudigst zustimmen.

Herr Döring wandte sich zunächst gegen die Annahme, daß seine Theorie ausschließlich intellektualistisch sei. Er faßte sodann seine Erwiderung auf eine Reihe außerdem geltend gemachter Bedenken in der Ausführung zusammen, daß man sich hinsichtlich der Einführung des Moralunterrichts in einer Zwangslage befinde. Es sei eine Frage, die in kürzester Frist aktuell und brennend werden müsse und die daher schon jetzt eine Klärung durch gemeinsame Arbeit gebieterisch fordere.

Herr Rauh: Ich bestreite die drei Grundvoraussetzungen des Referenten und behaupte: 1) die Tugend ist nicht lehrbar, 2) es gibt keine allgemein anerkannte Sittlichkeit, 3) es kann kein allgemeingültig beweisbares System der Sittlichkeit geben.

Der erste Punkt ist bestritten, aber nicht widerlegt worden. Ich füge den Bemerkungen der vorigen Diskussion eine Frage hinzu: Wodurch werden unsere Taten veranlaßt? Durch verständige Überlegungen, oder durch unsere Triebe, Neigungen, Instinkte? Wer sich ehrlich prüft, wird zu dem Resultate kommen: Das eigentliche agens sind die Instinkte, der Kampf der Motive ist nichts als ein Verschleierungsversuch vor uns selbst. Nietzsche nennt diese Motive die Vordergründe und weist uns an, nach den Hintergründen zu suchen, wenn wir eine Tat verstehen wollen. Diese Hintergründe aber sind immer unsere Instinkte; und diese sind durch Verstandeserwägungen unbelehrbar, sie sind vielmehr nur durch andere Instinkte niederzuringen. Daraus ergibt sich, daß Tugend nicht lehrbar ist. Bezeichnend dafür ist auch der große Mangel an Selbsterkenntnis selbst bei Leuten, die sich viel beobachten. Man beurteilt sich nämlich fast immer nach seinen Motiven; und weil diese gar nicht das Entscheidende sind, beurteilt man sich falsch.

ad 2 und 3 verweise ich auf die Ausführungen der vorigen Diskussion. Ich füge noch einen vierten Punkt hinzu: Ich halte den vorgeschlagenen Moralunterricht aus pädagogischen Gründen für unannehmbar. Kinder vermögen solchem Unterricht nicht zu folgen, weil er über ihr Auffassungsvermögen hinausgeht. Ich habe das in einer ersten Klasse einer höheren Töchterschule erprobt. Es ist unendlich schwer, Begriffe wie „sittllich", „Sittlichkeit", „Sitte" einigermaßen zum Verständnis zu bringen. Hat solch Unterricht einen Erfolg, so beruht dieser sicher nicht auf der abstrakten Auseinandersetzung, sondern auf dem Einfluß der Persönlichkeit des Lehrers. Der Wille des Kindes wird wesentlich beeinflußt nur durch Persönlichkeiten. Deshalb ist die sittliche Erziehung vor allem Aufgabe der Eltern. Die Schule kann sie diesen gar nicht abnehmen. In geringem Grade kann sie helfend eingreifen durch die Persönlichkeit der Lehrer und durch Persönlichkeiten, die der Unterricht vor der Phantasie der Kinder so erstehen läßt, daß sie im Innern davon ergriffen werden. Deshalb ist gerade

vor abstraktem Moralunterricht zu warnen, und statt dessen auf den deutschen Unterricht, die Geschichte und, wenn er dementsprechend erteilt wird, auch auf den Religionsunterricht zu verweisen.

Bildung wird nicht durch Addition gewonnen. Man sollte deshalb nicht auf neue Fächer sinnen, in der Meinung, dadurch den Bildungsumfang zu erweitern. Man sollte lieber auf Vereinfachung des Lehrplanes sinnen und darauf achten, daß die werdende Persönlichkeit des Kindes durch imponierende Persönlichkeiten zur Entfaltung komme.

Herr Fischer glaubt als Schulpraktiker ebenfalls den Döringschen Moralunterricht ablehnen zu müssen. Wenn, wie wir gehört hätten (Rauh), die Schülerinnen der ersten Klasse einer Mädchenschule für ihn noch nicht reif seien, so gelte das auch noch von Primanern, wie jeder Aufsatz allgemein moralischen Inhalts zeigte. Der Vortragende habe in der Geringwertigkeit des Katechumenunterrichts der Konfessionen ein Argument für sich gefunden, es sei dies, die Geringwertigkeit zugegeben, aber gerade eins dagegen, dann wäre ja bewiesen, daß ein Moralunterricht innerhalb eines Kreises, der eine gemeinsame Moral anerkenne, einer Konfession oder einer Religion, so wertvoll er den Anhängern bei seiner Begründung erschienen sei, doch ein verfehltes Mittel sei. Ohne die Ausführungen der anderen Herren wiederholen zu wollen, die er im allgemeinen anerkennen müsse, wolle er nur darauf noch hinweisen, daß auch hier wieder von der Schule nicht Erfüllbares verlangt, während die wahre Jnstanz für die sittliche Erziehung, das Elternhaus, zurückgestellt werde. Es sei aber für ihn, um ein Wort Paul de Lagardes zu gebrauchen, „die taktische Einheit im Kampfe gegen die Sünde nicht das Individuum, sondern die Familie".

In seinem Schlußwort wies der Vortragende zunächst gegenüber den Einwänden des Herrn Rauh nach, daß dieselben sämtlich Zeugnis für die Dringlichkeit der von ihm vertretenen Sache ablegten und in diesem Sinne von ihm nur mit Genugtuung begrüßt werden könnten. Gegenüber dem Wunsche des Vorsitzenden, die Diskussion besonders auf die Frage der Lehrbarkeit der Tugend zu richten, wies er nach, daß diese hinsichtlich einer Darlegung der sittlichen Forderung in systematischer Anordnung unzweifelhaft vorhanden sei, aber auch hinsichtlich der intellektualistischen Beweggründe zum Sittlichen nicht wohl bestritten werden könne. Gegenüber der Forderung, daß die Vorstellung der sittlichen Vorschrift, um wirksam zu sein, von einem positiven Gefühlston begleitet sein müsse, wies er nach, daß diese Forderung durch den Nachweis realisiert werde, daß das Gute das dem Handelnden selbst Heilsame sei.

Als zweiter Punkt der Tagesordnung folgte nunmehr die Fortsetzung der Diskussion über den am 18. Februar a. c. gehaltenen Vortrag des Herrn Gusinde: „Neue Versuche und Hilfsmittel im Gesangsunterricht."

Diskussion:

Herr Gusinde stellte folgende Thesen zur Debatte, die im einzelnen von ihm näher begründet und erläutert wurden:

1. Die Volks- und höheren Schulen haben die Pflicht, ihre Schüler zum selbständigen Treffen der Noten zu bringen, weil damit einerseits die Fähigkeit, Intervalle scharf abzumessen, entwickelt und das Gehör in spezifischer Form gebildet, anderseits aber auch die gesamte musikalische Bildung unserer Jugend wirksam gefördert wird.

2. Diese Treffübungen haben sich anfänglich lediglich auf die Gewinnung und Reproduktion von Tonvorstellungen zu beziehen; später ist jedoch auch zu Regeln über das Einschieben von Hilfstönen fortzuschreiten.

3. Besonders wichtig sind Treffübungen in Akkorden als den Elementen der Harmonie, weil im Akkorde die einzelnen Töne teilweise abweichende Qualitäten hinsichtlich ihrer Klangwirkung aufweisen und diese Treffübungen die Reinheit des Gesanges wesentlich fördern.

4. Die Notation eines Gesangstückes hat möglichst in entwickelnder Weise zu erfolgen, weil das Entstehende, Werdende die Schüler in hohem Grade interessiert, zur Betätigung Anlaß gibt und eine tiefere Einsicht in den Bau eines Gesangstückes und in die Gesetze der Harmonik und Formenlehre gewährt.

5. Das Zerstückeln von Melodien ist zu verwerfen, denn es behindert das musikalische Denken und schwächt die ästhetische Wirkung der Melodie ab.

6. Die Darstellung von Intervallen mittels beweglicher Noten seitens der Schüler ist erwünscht, weil dadurch die intervallmäßige Unterscheidung von Tonvorstellungen außerordentlich gefördert wird.

Herr Fischer glaubt die Zweckmäßigkeit der Treffübungen am Anfang des Gesangsunterrichts als den besten hierüber vorhandenen Traditionen entsprechend, zugeben zu können. Er fragt ferner an, ob er recht verstanden habe, wenn an dieser Darstellung der Intervalle, Akkorde, Tonarten etc. hier deren Bezeichnung nach ihrem Erklingen gemeint sei. Wenn das der Fall sei, glaube er, das könne leicht zu weit und vom eigentlichen Gegenstand abführen. Ihm sei das gesungene Intervall das Dargestellte. Gegenüber der Gesamtheit der Bestrebungen des Herrn Vortragenden möchte er zum Schlusse noch folgendes bemerken:

Wir haben hier das Beispiel einer ganz außerordentlichen Förderung der Kinder auf einem Unterrichtsgebiete vor uns, verursacht durch die Befähigung und Hingabe des Vortragenden an seine Sache. Aber es dürfte vielleicht nicht richtig sein — und so könnten sich beide heutigen Themata zu einem schließen – nun auch hier wieder die Forderung gerade dieses Lehrbetriebes für Musik zu erheben. Denn, was der Leistungsfähigkeit eines einzelnen hervorragenden Lehrers möglich sei, das sei nicht die Norm für den Durchschnitt. Daß dies verkannt werde, sei einer der häufigsten Fehler unserer modernen Pädagogik.

Herr Marbitz: Herr Gusinde hat die Frage aufgeworfen: „Haben die Volks- und höheren Schulen die Pflicht, die Kinder zum selbständigen Treffen nach Noten zu führen?" Er meinte, diese Frage sei nicht ohne weiteres zu bejahen, da eine ministerielle Verfügung, welche das Notensingen vorschreibt, bis jetzt weder für die Volks- noch für die höheren Schulen existiere. Demgegenüber möchte ich Herrn Rektor Gusinde darauf auf-

merksam machen, daß eine ministerielle Verordnung, die das Notensingen fordert, für unsere Mittelschulen vorhanden ist und zwar in den Falkschen Allg. Best. vom 15. Okt. 1872. Der Unterrichtsstoff ist genau spezialisiert und auf die einzelnen Klassen verteilt. Die 6. und 5. Klasse singen nach Ziffernoten, die vier oberen Klassen nach der eigentlichen Note mit der C-dur-Tonart beginnend und zu G-, F-, D-, A-, B-, Es-dur und den gebräuchlichsten Molltonarten weiter fortschreitend.

Außerdem beteiligten sich an der Diskussion die Herren Kemsies, Rauh, Leuchter in wiederholten, kürzeren Ausführungen.

Herr Gusinde dankt in seinem Schlußworte der Versammlung für die freundliche Aufnahme seiner Bestrebungen und für die mannigfachen Anregungen, die er aus der Diskussion gewonnen habe. Er bemerkt Herrn Marbitz gegenüber, dass eine für alle Schulen verbindliche ministerielle Vorschrift zur Zeit jedenfalls nicht vorhanden sei. Er machte dabei besonders aufmerksam darauf, daß er im Gegensatze zum Gebrauche der Ziffer bei der Volks- und Mittelschule bereits vom 2. Schuljahre an das Singen nach Noten fordere.

Schluß der Sitzung 10^{10} Uhr.

Berichte und Besprechungen.

Paedologisch Jaarboek. Onder redactie van Prof. Dr. M. C. Schuyten. 3de en 4de jaargang. 1902—1903. Stad Antwerpen.

Das Jahrbuch ist, abgesehen von den zahlreichen ausführlichen Besprechungen, die beinahe die Hälfte des Bandes ausmachen, fast ausschliesslich ein Werk des Herausgebers. Es enthält folgende Arbeiten von Dr. M. C. Schuyten: 1. Sind die Schulkinder der gutgestellten Antwerper Bürger muskelkräftiger als die der minder begüterten Bevölkerung?

Auf Grund zahlreicher Versuche, deren Ergebnisse in 27 Tabellen zusammengestellt sind, kommt der Verfasser zu dem Schlusse, daß im allgemeinen die wohlhabenden Eltern nicht um vieles kräftigere Kinder haben als die ärmeren.

2. Muskelkraftveränderungen und Verstandesentwicklung der Schulkinder.

In dieser Arbeit lässt der Verfasser nicht weniger als 88 Zahlentafeln für sich sprechen. Das Ergebnis: Es ist kein Zweifel möglich: Die geistig bestbegabten Kinder haben auch die grösste Muskelkraft und umgekehrt.

3. Klassenhöhe und Alter der Schuljugend.

Aus dieser Untersuchung scheint zu folgen, dass die begüterteren Knaben in grösserer Zahl in der ihrem Alter entsprechenden Klasse verbleiben als die ärmeren, während bei den Mädchen das umgekehrte der Fall ist.

4. Ein Versuch vollständiger Kinderanalyse.

Der Plan für diese Untersuchung war folgender: I. Anthropometrie, II. Psycho-Physiologie: Muskelkraft, Gleichgewicht der Bewegungen, Gefühl, Gesicht, Gehör, Geruch, Geschmack, Gedächtnis, Gedächtnis- und Einbildungskraft, Sprachvermögen, Reaktionszeit, Ergographie. III. Besonderheiten und Charakter. IV. Allgemeine Folgerungen.

5. Über Gedächtnisschwankungen bei Schulkindern. (Vorläufige Mitteilung.)

Man findet in den Arbeiten der verschiedenen Gelehrten die Angabe, dass das Gedächtnis der Schulkinder mannigfachen Schwankungen unterworfen ist. Gewöhnlich hat man das Studium des Gedächtnisses nur in zweiter Linie betrieben, in der Absicht, die geistige Ermüdung zu messen. Zwei Fragen wirft der Verfasser auf: 1. Besteht die Veränderlichkeit des Gedächtnisses wirklich? 2. Welches sind ihre Ursachen?

Die erste Frage ist entschieden zu bejahen. Als Faktoren, welche die Gedächtnisschwankungen hervorrufen, werden aufgeführt: 1. Ermüdung infolge geistiger Arbeit, 2. Übung, 3. Rang des aufgenommenen Begriffs, 4. geistiger Entwicklungsgrad, 5. Geschlecht, 6. Jahreszeit, 7. wirtschaftliche Lage, 8. Körperbeschaffenheit.

Ausserdem finden sich in dem Jahrbuch noch folgende Abhandlungen:

Dr. G. J. Schoute: Untersuchung und Schulbeleuchtung, und

Dr. J. Gunzburg: Über d. Zander und das Messen der Skoliose.

Der Verfasser fordert: 1. Es kann nicht genug Wert auf gute Haltung der Kinder gelegt werden, um so mehr, als viele Skoliosen erblich sind. 2. Mehr als noch in der Schule muss zu Hause darauf gesehen werden, dass die Kinder an ihrer Grösse entsprechenden Tischen sitzen können, und dass die Beleuchtung stets eine genügende ist. 3. Da die heute noch allgemein übliche Schönschrift, obwohl sie den Vorzug der Schnelligkeit hat, der Gesundheit des Kindes zahlreiche Nachteile bietet, muß sie, wenigstens in der Entwicklungszeit, durch die Steilschrift ersetzt werden. 4. Es soll ebenso viel mit der Linken wie mit der Rechten Hand geschrieben und gearbeitet werden. 5. Endlich soll man alle Schulkinder zum mindesten dreimal im Jahre einer genauen ärztlichen Untersuchung unterwerfen.

J. H. Pestalozzis Rechenmethode. Historisch kritisch dargestellt und auf Grund experimenteller Nachprüfung für die Unterrichtspraxis erneuert von Dr. Hermann Walsemann. Hamburg 1901.

Von allen, die Gelegenheit hatten, sich aus eigener Anschauung ein Urteil über Pestalozzis Unterrichtsweise zu bilden, auch von entschiedenen Gegnern, wird anerkannt, dass die Leistungen der Schüler im Rechnen besonders gute, weit über das sonst in jener Zeit erzielte Mass hervorragende gewesen sind. Die Ursache dieses Erfolges ist offenbar in der eigenartigen Methode zu suchen, deren sich Pestalozzi bediente. Es liegt daher der Gedanke nahe, dass die Vergessenheit, in welche diese Methode geraten ist, unverdient ist. Das historische Interesse allein wäre genügender Anlass

gewesen, sie wieder ans Licht zu ziehen; der Verfasser hat aber auch das Verdienst, in Versuchen, die er an Schulkindern machte, die Pestalozzische Rechenmethode praktisch erprobt und auf ihren psychologischen Gehalt untersucht zu haben, und es ist ihm gelungen, zu zeigen, dass sie in der Tat auch heute noch in ihrem eigentlichen Kerne, wenn auch nicht in ihrer ganzen Ausführung, durchaus lebensfähig ist und geeignet, neues Leben in den heutigen Rechenunterricht zu bringen.

Der erste Teil der vorliegenden Abhandlung gibt eine historische Darstellung der Pestalozzischen Rechenmethode. Er zeigt, wie der grosse Pädagoge zunächst seinen eigenen $3^1/_2$ jährigen Knaben in der hergebrachten Weise unterrichtete, indem er ihn die ersten Zahlen auswendig lernen liess, wie er dabei zu der Erkenntnis kam, „was für ein Hindernis zur Kenntnis der Wahrheit das Wissen von Worten ist, mit denen man nicht die richtigen Begriffe von Sachen verknüpft," wie er in der Armenanstalt auf dem Neuhof, ferner in Stanz und besonders in Burgdorf weitere Erfahrungen sammelte, bis er dann nach langem Suchen den Weg fand, der ihm zu seinen Erfolgen verhalf.

Pestalozzi ist nur vom Standpunkte des philosophischen Idealismus zu verstehen. Er sieht ein, dass die Materie des Erkennens kein objektiv Gegebenes, sondern ein vom Subjekt Erzeugtes sei, dass daher die Anschauungwelt je nach dem Grade individueller Kraftentwicklung einen ganz verschiedenen Vollkommenheitsgrad (Verwirrtheit, Bestimmtheit, Klarheit, Deutlichkeit) aufweisen müsse. Es wird ihm klar, dass auch die verwickeltste Anschauung aus einfachen Grundteilen bestehe; wenn man sich über diese klar geworden sei, so müsse auch das Verwickeltste einfach werden. Darum unternimmt er zum ersten Male in der Pädagogik den Versuch, die Anschauungsinhalte in ihre Elemente zu zerlegen. Diese bietet er dem kindlichen Geiste, damit er sich ihrer durch die Anschauung bemächtige, sie zusammensetze und sich so seine Erkentniswelt in lückenlosem Fortschritt selbst aufbaue im Gegensatz zu der bisherigen Unterrichtsweise, nach der ein fertiges Ganzes in die Köpfe der Kinder hineinzubringen versucht wurde. — Und Pestalozzi entdeckt dann die psychologische Wahrheit, dass es „notwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge gibt, deren Anfang und Fortschritt dem Anfange und Fortschritte der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll". Die Ausforschung dieser Reihenfolge ist „der einfache und einzige Weg, jemals zu wahren, unserer Natur und unseren Bedürfnissen entsprechenden Schul- und Unterrichtsbüchern zu gelangen". Daher die konsequente Durchführung der Übungsreihen, die einen so wesentlichen Bestandteil der Pestalozzischen Rechenmethode ausmachen.

Diese beiden Punkte, das Zurückgehen auf die Anschauung und die Reihenbildung sowie der lückenlose Fortschritt innerhalb der Reihen machen aber noch nicht das eigentliche Geheimnis der Methode aus; das besteht vielmehr in den Übungen mit den Tabellen, die Pestalozzi entworfen hat, um nicht nur eine Veranschaulichung der Zahlinhalte, sondern vor

allen Dingen einen sinnlichen Hintergrund für die Operationen mit den Zahlen zu schaffen. Dass er sich damit auf dem rechten Wege befand, beweisen seine Erfolge, und beweisen auch die Ergebnisse der Versuche des Verfassers. Wenn im Einzelnen gewiss vieles an der Ausgestaltung dieser Tabellen und der Anweisung, die Pestalozzi zu ihrem Gebrauche gibt, zu bessern ist, der Gedanke, solche Kunstmittel im Rechenunterrichte zu verwenden, hat sich durchaus als fruchtbar erwiesen.

Die Ausführungen über diesen Hauptpunkt nehmen daher in der vorliegenden Abhandlung den breitesten Raum ein.

Dem Gebrauche der Tabellen muss aber eine wichtige Arbeit vorausgehen: Das erste Ziel des Rechenunterrichtes ist die Gewinnung des Zahlbegriffes. Bei der Analyse der Anschauungsinhalte war Pestalozzi zu seinen bekannten drei Grundteilen gelangt: Zahl, Form und Sprache. Die Zahl haftet also jedem Gegenstande der Anschauung als wesentliches Moment an. Aus der Anschauung muss man daher die ersten Zahlbegriffe schöpfen. Als geeignetste Grundlage dazu empfiehlt Pestalozzi bewegliche, gleiche und verschiedenartige Gegenstände, wie Erbsen, Steinchen, Hölzchen u. dgl.

Hierzu bemerkt der Verfasser: „Für die Forderung beweglicher und gleicher Gegenstände wird der Grund nicht ausdrücklich angegeben. Man kann ihn indes aus dem Gedankengange Pestalozzis mit einiger Sicherheit entnehmen. Erstlich tritt das Merkmal der Einheit an einer Anschauung am deutlichsten hervor, wenn sich die Materie derselben als von allen anderen Anschauungsmaterien abgetrennt darstellt, und dies wiederum wird durch eine räumliche Verlegung der Anschauung sinnlich evident. Aus Einheiten setzt sich aber jede Mehrheit zusammen. Mithin ist auch der Grad und die Leichtigkeit der Bewusstheit einer Mehrheit von der Erkenntnis des räumlichen Für-sich-seins der Einheiten abhängig. Gibt sich hingegen die Anschauung als Teil einer Anschauungsmaterie zu erkennen, so ist die Einheit derselben als sinnenfälliges Faktum noch nicht gegeben; vielmehr muss ihr durch eine Funktion der Urteilskraft ein künstliches Für-sich-sein erst verschafft werden. Dasselbe gilt von jeder Mehrheit, die mit einem Anschauungsganzen verbunden erscheint. Der Prozess der Zahlabstraktion ist namentlich auch in solchen Fällen möglich; nur repräsentieren sie weder die einfachste noch die eindringlichste Weise seines Verlaufs. Man begreift hiernach, weshalb Pestalozzi in seiner letzten Auswahl der für die Zahlabstraktion geeignetsten Gegenstände die an dem Papier klebenden Bilder und Figuren unberücksichtigt lässt.

Zum andern erfordert jede Zusammenfassung von Einheiten zu einer Mehrheit auch eine Zusammenfassung der mehrfach gegebenen Anschauungsmaterie. Letztere kann aber nur dann ohne Rest erfolgen, wenn die Anschauungseinheiten sämtlich nur gleiche Bestandteile aufweisen. Etwaige ungleiche Merkmale müssten wieder durch eine Funktion der Urteilskraft erst ausgeschieden werden. Der Prozess der Zahlabstraktion würde dadurch zwar nicht unmöglich gemacht; allein er würde durch die notwendige Einschiebung einer Urteilsfunktion zweifellos erschwert. Hierin liegt der

Grund, weshalb Körperteile von ungleicher Gestalt (Finger, Zehen), Blätter von ungleicher Grösse, Kugeln von ungleicher Farbe und dergleichen eine geeignete Grundlage für die erste Zahlabstraktionen nicht abgeben können. Im besonderen lernt man daraus verstehen, dass Pestalozzi aus der Gruppe der ausgewählten Gegenstände die früher benutzten Buchstabentäfelchen ausscheidet; die Verschiedenheit der Schriftzüge und des Lautgehaltes liess sie für die Zusammenfassung der Anschauungseinheiten in hohem Masse ungeeignet erscheinen.

Der Prozess der Aussonderung begrifflicher Zahlinhalte aus den Anschauungsmaterien ist kein anderer wie der jeder andern Begriffsbildung. Alles, was nicht den Inhalt des Begriffs ausmacht, muss im Bewusstsein unterdrückt, dieser Inhalt selbst klar hervorgehoben und isoliert werden. Solches ist aber nicht durch e i n e Anschauungsmaterie zu bewerkstelligen; denn in dieser behaupten sich alle andern Momente mindestens mit derselben Klarheit wie das der Zahl. Wird hingegen ein bestimmter Zahlinhalt an einer Vielheit gänzlich verschiedener Anschauungsmaterien bewusst, so hemmen sich die gegensätzlichen Momente derselben und nur das gleiche Moment der Zahl wird geklärt, ausgeschieden und zur Verknüpfung mit einer Sprachform bereitgestellt".

Das Zählen als Mittel zur Erlangung neuer Zahlenerkenntnisse verwirft Pestalozzi durchaus; er fordert vielmehr, daß dem Kinde die Einheiten einer Mehrheit immer gleichzeitig vor Augen gestellt werden, damit es diese Mehrheit recht als Einheit aufzufassen imstande sei. Erst nachdem so die Begriffe der Eins, der Zwei, der Drei und so fort bis zur Zehn gewonnen sind, darf das Zählen hinzukommen, um diese Erkenntnisse zu einer lückenlosen Reihe zu ordnen.

Hier setzt nun der Gebrauch der Anschauungstabellen ein.

„Von der Anschauung zum Begriff und zurück zur Anschauung!" Nachdem aus der Naturanschauung die Begriffe abgezogen sind, muss die A r b e i t m i t d e n B e g r i f f e n beginnen. Dafür ist wieder ein Anschauungshintergrund nötig. Dieser muss aber von ganz anderer Beschaffenheit sein als die Anschauungsmaterie, die zur Abstrahierung der Zahlbegriffe dienen sollte. Was dort den zu vollziehenden Prozess am wirksamsten unterstützte, grösste Fülle und Mannnigfaltigkeit der Materie, muss hier gerade vermieden werden, da es sich darum handelt, die psychische Tätigkeit auf das Zahlmoment zu konzentrieren, was am besten dadurch geschieht, dass dieses möglichst vielseitige Veränderungen erfährt, während alle übrigen Eigenheiten sich gleich bleiben. Die grösste Dürftigkeit und Einförmigkeit der Anschauungsmaterie bedeutet also für die Zahlanschauung die grösste Zweckmässigkeit, und diese Bedingungen werden in denkbar vollkommenster Weise von den Pestalozzischen Tabellen erfüllt.

Pestalozzi selbst schreibt darüber: „Die Kunstmittel bestehen in drei Anschauungstabellen der Zahlenverhältnisse. Die erste enthält eine zehnfache Nebeneinanderstellung der zehnfachen Abteilungen der Zahl Zehn in Strichen, von denen jeder als eine Einheit angesehen und benutzt wird.

Die zweite Anschauungstabelle enthält in gleicher Ordnung unter und nebeneinander stehende Quadrate, deren Flächeninhalt zehnfach ungleich so abgeteilt ist, dass die Brechung der Einheiten in allen Abteilungen der Zahl Zehn als bestimmte Flächenteile des Quadrats als Hälften, Drittel, Viertel u. s. w. desselben dem Kinde anschaulich wird.

In der dritten Tabelle wird jede von den zehnfachen Abteilungen des Quadrats — das heisst jedes Halbe, jedes Drittel u. s. w. wieder zehnfach abgeteilt."

Was zunächst die Einheitstabelle angeht, so ist wahrscheinlich, dass Pestalozzi anfänglich im Sinne gehabt hatte, sie in Punkten auszuführen, und wohl erst unter fremdem Einfluss dazu kam, Striche zu verwenden. Die ursprüngliche Gestalt dürfte indessen wieder herzustellen sein, da Striche wegen ihrer rechteckigen Form eine ungleich kompliziertere Anschauungsmaterie sind als kreisförmige „Punkte", und da sie sich ausserdem zweckmässig nur in einer Reihe anordnen lassen. In der Tat hat sich bei den Experimenten des Verfassers herausgestellt, dass zweireihige Punktgruppen im Vergleich mit den einreihigen Strichgruppen die bei weitem günstigere Materie für die Zahlanschauung bilden. Wenn man diese Veränderung annimmt, so lassen sich folgende wichtige grundlegende Zahlerkenntnisse aus der Tabelle, wie aus einem offenen Buche, leicht und sicher ablesen:

Erstens: Die Zerlegung der Grundzahlen, z. B. $10 = 9 + 1$, $8 + 2$, $7 + 3$, $6 + 4$, $5 + 5$. „Wie ein Blick auf die Zehnergruppen lehrt, ergibt jede Zerlegung derselben Teile, die als solche die bekannten Inhalte der Tabelle ausmachen. Das Nämliche gilt von der Zerlegung jeder andern Grundzahl. Die Übung bietet folglich dem Anschauungsvermögen die denkbar geringste Schwierigkeit, und wiederum leuchtet die innere Wahrheit der bezüglichen Erkenntnisse so klar hervor wie nur möglich. Es steht zu erwarten, dass die Einbildungskraft und das Gedächtnis sich schnell und dauernd der Funktion des Zerlegens bemächtigen und bei allem folgenden Addieren und Subtrahieren mit Verwandlung leicht und sicher vollziehen werden."

Zweitens: Die Erweiterung und der systematische Aufbau der Zahlenreihe. „Die Tabelle bietet hierfür in der untersten Reihe die Anschauungsmaterie bis 100. Die erste volle Zehnergruppe kann als „Zehner", jeder Teil der folgenden Gruppe als „Einer" aufgefasst, daran die Belehrung über den verschiedenen Stellenwert der Ziffern geschlossen und in zweckmässigen Abschnitten bis 100 fortgefahren werden."

Drittens: Die Zusammenlegung und Trennung der Zehner und Einer.
Viertens: Die Addition und Subtraktion der Grundzahlen.
Fünftens: Die Addition und Subtraktion zweistelliger Zahlen.
Sechstens: Die Bildung der Multiplikationsreihen.
Siebentens: Die Bildung der Divisionsreihen.
Achtens: Die Multiplikation mit Ergänzungen.
Neuntens: Die Division mit Resten.
Zehntens: Zahlverhältnisse.

„Zusammenfassend lässt sich folgendes sagen: Die Zahlanschauung ist zur Gewinnung der grundlegenden Zahlerkenntnisse unentbehrlich. Unter der als zutreffend bewiesenen Voraussetzung, dass sie im strengen Sinne noch über 40 hinaus möglich ist und der wahrscheinlich zutreffenden Annahme, dass sie mit Hilfe der Succession und des Gedächtnisses auf die ganze Zahlreihe bis 100 ausgedehnt werden kann, sind an einer zweckmässig gestalteten Anschauungsmaterie sämtliche, die Zahlinhalte bis 100 betreffenden Gesetzmässigkeiten sicher zu erkennen und diese Erkenntnisse durch umfassende Übungen zu befestigen und geläufig zu machen."

Die Bruchtabellen erschienen dem Verfasser in der vorliegenden Form verschiedener Verbesserungen bedürftig, insbesondere waren eine leichtere und sichere Erkennbarkeit auf dem Wege des simultanen Anschauens, eine Beschränkung auf eine möglichst geringe, dabei hinreichend mannigfaltige Zahl von Inhalten, eine genügende Grösse des Raumbildes der einzelnen Inhalte, und endlich grössere Übersichtlichkeit des Gesamtinhaltes zu erstreben. Der Verfasser nahm daher mehrere Änderungen vor, über die er ausführlich Rechenschaft ablegt, vor allem hob er die Bedenken gegen den übergrossen Umfang der Pestalozzischen Übungen durch eine Reduktion der 200 Inhalte auf 32.

Die Reihe der Übungen mit dieser Tabelle ist folgende:

Erste Übung: Die Bestimmung der Teilung der Quadrate.

Zweite Übung: Die Bestimmung der Bruchteile im allgemeinen.

Dritte Übung: Die Bestimmung der Bruchteile eines Ganzen.

Vierte Übung: Die Addition und Subtraktion von Bruchteilen einfacher Teilungen.

Fünfte Übung: Die Multiplikation und Division von Bruchteilen einfacher Teilungen.

Sechste Übung: Die Bestimmung der Bruchteile mehrfacher Teilungen; z. B.: $\frac{1}{3}=\frac{2}{6}=\frac{3}{9}$ u. s. f. $\frac{18}{54}=\frac{1}{3}$; $\frac{12}{36}=\frac{1}{3}$; u. s. f.

„Für diese Übung, deren umfassende Erledigung dem Verfasser für die ganze folgende Bruchrechnung von besonderer Wichtigkeit erschien, erwies sich die Gliederung der Teilungen als ein höchst förderliches Moment. Die Bestimmungen verliefen in der Tat nicht als Arbeit mit Zähler und Nenner, sondern als Anschauungsübungen im strengsten Sinne des Wortes. Daraus resultierte eine Leichtigkeit und Sicherheit der Bestimmungsprozesse, welche auf alles sogenannte Gleichnamigmachen so wenig ohne Einfluß bleiben konnte, wie auf sämtliche an Brüchen zu vollziehenden Multiplikations- und Divisionsübungen."

Siebente Übung: Arithmetische Bruchvergleichung.

Diese Übung soll zeigen, dass die Grösse eines Bruches mit der Anzahl der Bruchteile zu-, mit der Teilungszahl des Ganzen abnimmt und umgekehrt.

Achte Übung: Die Addition und Subtraktion verschiedener Teilungen.

Neunte Übung: Geometrische Bruchvergleichung.

Zehnte Übung: Die Multiplikation und Division der Bruchteile zwei- und mehrfacher Teilungen.

Elfte Übung: Die Multiplikation der Ganzen mit Bruchteilen und die Division der Ganzen durch Bruchteile.

Zwölfte Übung: Die Multiplikation der Bruchteile mit Bruchteilen und die Division der Bruchteile durch Bruchteile.

Durch einen halbjährigen Gebrauch der Pestalozzischen Bruchtabellen ist der Verfasser hinsichtlich der Brauchbarkeit derselben zu folgendem Urteil gelangt: „Der wesentliche Inhalt der Bruchtabellen, nämlich das von Pestalozzi zur einheitlichen Bruchversinnlichung vorgeschlagene Quadrat, ist in der Tat für diesen Zweck ein höchst einfaches und durchaus brauchbares Hilfsmittel. Wegen der in ihm ausschliesslich enthaltenen Linien- und Flächenmaterie verdient es vor allen körperlichen Hilfsmitteln dieser Art unbedingt den Vorzug. Allerdings muss der Gewinnung der Bruchzahl e r k e n n t n i s s e an der Hand der quadratischen Versinnlichungen die Abstraktion der Bruchzahl b e g r i f f e vorausgehen; jedoch bieten Kunstmittel im eigentlichen Sinne dafür überhaupt keine geeignete Grundlage; vielmehr muss das Begreifen hier, wie überall, an Materien der Naturanschauung vollzogen werden."

Zum Schlusse möge noch folgende Auslassung des Verfassers über das an seinen Schülern beobachtete Interesse Platz finden: „Die an und für sich völlig reizlose Materie irgendwie geteilter Quadrate wird den Schülern in hohem Grade interessant, sobald mit der Bestimmung derselben durch Bruchzahlbegriffe begonnen wird, und das Interesse bleibt gespannt, so lange Bruchzahlerkenntnisse aus ihr geschöpft und die angemessenen Übungen verwandt werden. Die klare Einsicht erweist sich hier, wie überall, als die beste Nährmutter des Interesses, das die blosse Arbeit mit Ziffern nach unverstandenen Regeln ertötet, wie jede Unfähigkeit gegenüber jedwedem Vorwurf zur Betätigung. Indem Pestalozzis elementare Bruchzahlübungen Verstand, Sinn und Urteil fortgesetzt in Anspruch nehmen und durch klare Erkenntnis zum sichern Können führen, finden sie, ohne es zu suchen, das lebhafte, nachhaltige, im Gefühl gehobener Kraft gipfelnde Interesse der lernenden Jugend."

B e r t h o l d O t t o, T i r o c i n i u m C a e s a r i a n u m, L e i p z i g, S c h e f f e r, 1 9 0 3; 0,90 M.

Das Büchlein wendet ein Verfahren, das Verfasser für die Lektüre Ovids und Horaz recht geschickt gehandhabt hat, zum ersten Male auf ein Prosawerk an, das erste Buch des gallischen Kriegs. Das Ziel des Verfassers, dass dem lateinlesenden Schüler der Klassiker dasselbe intellektuelle und ästhetische Vergnügen bereite wie dem Volksgenossen des Autors, ist gewiss aufs innigste zu wünschen und alle Mittel dazu willkommen. Und so leisten die Einführungen zu den Dichtern eben das, was im deutschen Unterricht die erläuternde Erzählung leistet, die man der Lektüre der Gedichte vorausschickt. Niemand wird behaupten, dass dadurch der Genuss verkümmert werde; vielmehr kommt gerade das rein ästhetische Element so schöner zur Geltung. Ganz anders beim Prosaschriftsteller.

Wie schwer ist es doch schon im deutschen Unterrichte, die Sprache als Kunstform dem Schüler nur in etwas zum Verständnis zu bringen. Dass man dergleichen aber im zweiten Lateinjahre für einen Stoff wie Cäsars Kriegsberichte erreichen könne, scheint mir auch mit dem vorliegenden Hilfsmittel ausgeschlossen. Wohl sind mit grossem Geschick, manchmal auf Kosten des lateinischen Ausdrucks, sprachliche und sachliche Schwierigkeiten — meist auf dem Wege der Analyse — vorweggenommen; aber einmal bleiben noch genug übrig; zweitens und vor allem stellt sich der schwere Nachteil ein, dass die Einleitung das Hauptinteresse auf dieser Altersstufe, das rein sachliche, dem Schriftsteller selbst vorweg entzogen hat, ohne für das ästhetisch-formale wesentliches geleistet zu haben. Es ist somit kein hinreichender Ersatz gewährt für den grossen Zeitverlust, den die Übersetzung, Wiederholung und Nachübersetzung jener Vorlektüre verursacht, zumal auch nach des Verfassers Meinung ein guter Kommentar durch sie nicht überflüssig wird. Man kann ein Freund des „schmerzlosen" Unterrichts sein, muß aber doch die Euthanasie des langweiligen auf alle Fälle abwehren; es ist fraglich, ob ein durchschnittlich gebildeter Römer noch in Cäsars Bücher gesehen hätte, wenn er vorher so eingehend von deren Inhalt unterrichtet war. Insofern aber ist vielleicht der Grundgedanke des Verfassers auch für die Prosalektüre fruchtbar zu machen, dass man den Schüler auf der unteren und mittleren Stufe nicht in einen Schriftsteller mit all seinen Schwierigkeiten hineinwirft, sondern unter geschickter Benutzung des Textes durch erleichternde, d. h. teils kürzende, teils erweiternde, paraphrasierende Bearbeitungen einführt. Hierzu kann des Verfassers Arbeit in dankenswerter Weise anleiten.

V. Lowinsky.

J. Trüper. Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben. Verlag von Oskar Bonde in Altenburg 1902. (Vortrag, gehalten am 19. September 1901 in Elberfeld auf der 9. Konferenz der Anstalten und Schulen für Schwachsinnige.)

Der Vortragende wünschte einen größeren Kreis von Personen, die über die Erziehung der Jugend mitzubestimmen haben, zum Studium der abnormen Erscheinungen der Kindesseele anzuregen. Schwachsinn ist gleichbedeutend mit Urteils- und Intelligenzschwäche. Diese kann in einem Mangel an Erziehung oder Unterricht oder auch in äußerer sozialer Not begründet liegen, sie ist insofern nicht abnorm, kann jedoch krankhaft werden. Auch unbegabte, geistig zurückgebliebene Kinder sind noch nicht ohne weiteres abnorme Kinder. Andrerseits sind sehr oft hochbegabte und frühreife Kinder als psychopathisch zu bezeichnen. Und endlich kann bei Kindern wie bei Erwachsenen neben schweren psychischen Krankheitserscheinungen ein vortrefflicher sittlicher Charakter bestehen. Was sind demnach Schwach-

befähigte mit auffallenden abnormen Erscheinungen? Darüber läßt sich der Vortragende leider nicht aus; er meint, die auffallenden Schwachsinnigen erkennt jeder. Und doch führt er ein Beispiel an, daß ein geisteskranker Knabe bis zum 12. Jahre das Gymnasium besuchte und kurze Zeit darauf von ihm der Irrenanstalt überwiesen wurde.

Bei weniger auffallenden Erscheinungen ist der bedeutendste Psychiater nicht im stande, Gesundheit und Krankheit scharf zu unterscheiden. „Wenn bei einem Kinde Erscheinungen auftreten, die sonst nicht vorhanden waren, wenn es nicht mehr lernen kann, während es sonst gut lernte, wenn das Gedächtnis nachläßt, die Schrift schlechter und unsicherer wird, wenn es nascht, wo es früher nicht naschte, lügt, wo es früher die Wahrheit sagte, wenn es in seinem Gefühlsleben größere Reizbarkeit zeigt, und wenn dann vor allen Dingen auch noch körperliche Begleiterscheinungen auftreten oder vorausgehen — Blutarmut, Kopfweh, Appetitlosigkeit, unruhiger Schlaf, Aufschreien im Schlaf, träger Stuhl, choreatische und andere inkoordinierte Bewegungen, Masturbationen u. s. w. — so haben wir es auf alle Fälle mit den Anfängen eines krankhaften Seelenzustandes zu tun."

Die minderwertigen Eigenschaften des Seelenlebens können nun entweder im Laufe des Lebens erworben werden oder aber sie können auch ererbt sein. Im letzten Falle treten sie nicht immer als direkte Belastung oder als eine totale Herabminderung in Form einer geistigen und oft auch körperlichen Verkrüppelung, also als degenerative Minderwertigkeit, als Entartung auf, sondern sie sind oft nur als bloße Anlage vorhanden, die erst zur Geltung kommt, wenn zu dem Ererbten noch Erworbenes hinzutritt. Erworben wird die seelische Minderwertigkeit durch Krankheiten allerlei Art, durch den Genuß von Giften, besonders des Alkohols, durch soziale Übelstände und vor allen Dingen durch Überforderungen der Nerven- und Geisteskraft in den öffentlichen Schulen und in den Familien.

Am Schlusse seiner Ausführungen fordert der Vortragende auf, seinen Leitsätzen zuzustimmen, die etwa folgendes besagen: Es gibt abnorme Erscheinungen und Zustände im kindlichen Seelenleben pathologischer Natur, die in der Erziehung einer besonderen Beachtung und in manchen Fällen auch einer besonderen Behandlung unter nervenärztlichem Beirate bedürfen. Sie können auftreten als Schwächen wie als Regelwidrigkeiten der Sinnesempfindungen, der Denkvorgänge, des Gefühlslebens, des Wollens und des Handelns. Ernste Maßnahmen zur Verminderung der nervenzerrüttenden Ursachen und zur Fürsorge für die mit psychopathischen Minderwertigkeiten behafteten Kinder und Jugendlichen sind sowohl ein Gebot christlicher Nächstenliebe als ein notwendiger Akt der Selbsterhaltung unseres Volkes. Es ist darum dringend erwünscht, daß alle, die über das Wohl und Wehe der späteren Jugend zu bestimmen haben, sich mehr als bisher dem Studium der abnormen Kindesseele und ihrer vorbeugenden Fürsorge widmen.

Grünspan.

Münch, Wilhelm, Professor der Pädagogik an der Universität Berlin, Geist des Lehramts. Eine Hodegetik für Lehrer höherer Schulen. Berlin, 1903. Verlag von Georg Reimer. 8⁰. 550 S. Preis broschiert M. 10.—, gebunden M. 11.—

Das aus 16 Abschnitten, welche alle wichtigeren Gegenstände und Fragen der Erziehung erörtern und so eine treffliche zusammenhängende Einführung in die Aufgaben des höheren Lehramts geben, bestehende Werk wird bestimmt nicht nur allgemeinen Beifall im gesamten großen Lehrerpublikum finden, sondern namentlich auch von Schulamts-Kandidaten vor und während ihrer Vorbereitungszeit sehr fleißig benutzt werden, ja vielleicht alle sonst üblichen Kompendien mit der Zeit verdrängen, also eine ähnliche Stellung einnehmen, wie z. B. der sprichwörtlich gewordene Quaritsch bei der Vorbereitung zum Referendariatsexamen oder der Schwochow bei der Rektorprüfung. Während nämlich unsere gangbaren Hilfsbücher über die Pädagogik an höheren Schulen meist nur schultechnische Fragen zu ihrem Gegenstande haben, betrachtet Münch, der bereits in zahlreichen, sehr gediegenen einzelnen Schriften seine in hervorragender praktischer und wissenschaftlicher Tätigkeit gesammelten Lehrerfahrungen veröffentlicht hat, in dem nunmehr vorliegenden Werk die gesamte Pädagogik von weiteren psychologischen und höheren ethischen Gesichtspunkten aus, ohne übrigens ein in sich abgeschlossenes pädagogisches System aufzustellen.

Das Buch handelt zunächst vom Charakter des Lehramts, dann weiter vom Wesen, Charakter, Objekt, den Hauptwegen und Mitteln der Erziehung im einzelnen, sowie ihrer inneren und äußeren Organisation, auch werden Wesen, Einrichtung, Methode, Technik und Kunst des Unterrichts nebst Hauptfragen des Fachunterrichts mit in den Bereich der Erörterungen gezogen, sowie endlich erschöpfende Mitteilungen über das Verhältnis zwischen Lehrern, Schülern und Kollegen untereinander, auch über den Verkehr mit Eltern und weiteren Kreisen gegeben.

Ref. wagt als Glanzpunkte der Arbeit vor allen die Abschnitte IV Vom Objekt der Erziehung, S. 111—154, VI Die Mittel der Erziehung im einzelnen und ihre Verteilung unter die Begriffe: Zucht, Pflege und Lehre, S. 168—220, VII Die innere Organisation der Erziehung, S. 221—261, und hierin die Darlegungen über Bildung des Willens, Gefühls und Intellekts und IX Wesen des Unterrichts, S. 318—341 — in diesem letzten Kapitel hauptsächlich die Angaben über die psychologischen, antropologischen und kulturellen Grundlagen des Unterrichts — zu bezeichnen. Sehr beachtenswert erscheinen außerdem noch u. a. Abschnitt XI Methode des Unterrichts, S. 364—385 und zwar besonders die Beschreibung der Methode im Unterschied von Technik und Kunst und Abschnitt XIII Zur Kunst des Unterrichts, vorzugsweise im Zuzusammenhang mit Technik und Methode.

Wollstein. Karl Löschhorn.

Marbe, K.: Experimentell-psychologische Untersuchungen über das Urteil. Eine Einleitnng in die Logik. Leipzig, W. Engelmann. 1901. 103 S. Mk. 2,50.

In der vorliegenden Arbeit versucht M., den ungemein schwierigen Problemen der Psychologie des Urteils auf experimentellem Wege näher zu kommen. In einer methodologischen Einleitung definiert er, wie üblich, die Urteile als Bewußseinsvorgänge, auf welche die Prädikate richtig oder falsch eine sinngemäße Anwendung finden, und zeigt, daß alle Bewußtseinsvorgänge ohne Ausnahme zu Urteilen werden können. Im zweiten Kapitel wird der psychologische Tatbestand des Urteils experimentell untersucht, um diejenigen inneren Erlebnisse ausfindig zu machen, die zu einem oder mehreren Bewußtseinsvorgängen hinzukommen müssen, wenn dieselben den Urteilscharakter aufweisen sollen. Die Experimente bestanden in der Aufgabe, zwei Gewichte von verschiedener Schwere der Reihe nach mit derselben Hand gleich hoch zu heben und sodann das schwerere umzukehren; oder einen Stimmgabelton nachzusingen oder -pfeifen; oder von drei verschieden hellen, grauen Papieren das hellste einige Sekunden lang zu fixieren und dergl. mehr. Die Versuche wurden nach verschiedenen Richtungen hin variiert, insofern Urteils-Vorstellungen, -Gebärden, -Worte, -Sätze in den Bereich der Experimente gezogen werden. Die Aussagen der Versuchspersonen wurden sorgfältig protokolliert und ergaben, daß es keinerlei psychologische Bedingungen des Urteils gibt. Die von den einzelnen Versuchspersonen beobachteten Begleiterscheinungen der Urteilsvorgänge bezogen sich, soweit überhaupt vorhanden, auf mehr oder weniger irrelevante und inkonstante Erlebnisse (Spannungsempfindungen, Sachvorstellungen, Wortvorstellungen und Bewußtseinslagen verschiedenster Art), die für den Urteilscharakter der geprüften Bewußtseinsvorgänge nicht maßgebend waren. Im dritten Kapitel wird das Wesen des Urteils, da die psychologische Untersuchung ergebnislos verlaufen, logisch analysiert und folgendes Ergebnis verkündet: alle Erlebnisse können zu Urteilen werden, wenn sie nach Absicht des Erlebenden entweder direkt oder in ihren Bedeutungen mit anderen Gegenständen übereinstimmen sollen. Es wird dabei ausdrücklich hervorgehoben, daß diese Erkenntnis aus einer experimentellen, oder auch nur aus einer psychologischen Untersuchung der Urteile überhaupt niemals abgeleitet werden kann. Das vierte Kapitel handelt von dem Verstehen und Beurteilen der Urteile. Auch hier wird der Tatbestand zunächst experimentell aufgenommen und nach den gleichen Richtungen wie die Urteile selbst untersucht. Das Ergebnis ist wiederum völlig negativ: das Verstehen wahrgenommener oder gelesener Urteile beruht nicht auf psychologischen Tatsachen, welche mit dem Wahrnehmen und Lesen der Urteile verbunden sind. Ebensowenig sind die wahrgenommenen oder gelesenen Urteile mit verschiedenen Erlebnissen verbunden, je nachdem wir sie zu beurteilen fähig sind oder nicht, noch sind sie mit verschiedenen Bewußtseinsvorgängen verknüpft, je nachdem wir sie gegebenenfalls als richtig oder falsch bezeichnen würden. Vielmehr führt auch hier erst die logische Analyse zum Ziel: Das Verstehen der Urteile beruht auf einem Wissen. Wir verstehen ein Urteil, wenn wir wissen, mit welchen

Gegenständen es nach der Absicht des Erlebenden direkt oder in seiner Bedeutung übereinstimmt. Ebenso steht es mit dem Beurteilen der Urteile. Im fünften, Schluß-, Kapitel, endlich wird auf die Bedeutung der geschilderten Ergebnisse hingewiesen und beiläufig gezeigt, daß es ebensowenig wie psychologische Kriterien der Urteile solche der Begriffe gibt. Eine umfangreiche experimentelle Untersuchung hierüber wird in Aussicht gestellt.

Es scheint dem Referenten, als wenn der verdienstvolle Verfasser hier eine gewaltige Arbeit mit allem Rüstzeug der modernen Wissenschaft bewaffnet unternommen hätte, deren völlige Ergebnislosigkeit a priori einzusehen gewesen wäre. Schon die einfachste Selbstbeobachtung lehrt ohne Anstellung von Hunderten von Experimenten, daß psychologische Begleiterscheinungen des Urteils, die für dieses charakteristisch wären, nicht existieren. Dem Wesen eines Bewußtseinsvorganges psychologisch näher zu kommen, als es durch eigenes Erleben, durch Umschreibung mit Worten, durch Vergleich mit ähnlichen Bewußtseinsvorgängen und durch logische Klassifizierung und Definierung geschehen kann, ist eben prinzipiell unmöglich. Wer könnte die Rotempfindung oder den Schmerzvorgang in seinem eigentlichsten psychologischen Wesen anders ergründen, als durch unmittelbares Erleben und durch die angegebenen indirekten Hilfsmittel? Es kann daher gar nicht die Aufgabe der Psychologie sein, das Wesen des Urteils experimentell zu ergründen. Die Psychologie des Urteils hat vielmehr zu untersuchen, in welchem Sinne und durch welche Faktoren unsere Urteile quantitativ und qualitativ beeinflußt werden, worauf die Überzeugungskraft unserer Urteile beruht und wodurch sie beeinflußt wird u. s. f. Nach dieser Richtung hin ausgedehnt, könnten die Untersuchungen des Verfassers sicherlich auf mehr Gewinn rechnen, als es bei der vorliegenden Arbeit der Fall ist.

Berlin. L. Hirschlaff.

Mitteilungen.

Der Präsident der Clark University, Herr G. Stanley Hall, hat die Anregung zu einer weiteren Vertiefung des Kinderstudiums gegeben, indem er an die bekannteren Forscher auf diesem Gebiete nach allen Ländern folgendes Sendschreiben gerichtet hat:

Es ist zehn Jahre her, daß das Werk der Kinderforschung in der psychologischen Abteilung der Clark University zuerst in Angriff genommen wurde, worüber ein kurzer Bericht beigefügt ist. Der Einfluß dieser Arbeit ist bisher so groß und verspricht künftig so viel mehr für Psychologie und Pädagogik, daß wir nun Schritte zu unternehmen wünschen, um die auf diesem Gebiete Tätigen zu einer gemeinsam wirkenden Gesellschaft zusammenzuschließen, um neues Material zu sammeln und die Arbeit auf streng wissenschaftliche Grundlage zu stellen.

Wollen Sie Ihrerseits sich bereit erklären, von den Fragebogen, die wir Ihnen während der zwölf Monate bis Juni 1904 zusenden werden, vier bis sechs auszusuchen, welche Ihnen am wichtigsten oder interessantesten erscheinen, und uns von so viel Schülern oder andern Personen wie möglich einwandfreie Antworten zu besorgen?

Wenn ja, so sind wir unsererseits bereit, Sie nach unsern Kräften dadurch zu unterstützen, daß wir Sie mit Abdrücken aller während des Jahres erschienenen Schriften über Kinderpsychologie und auf Wunsch mit Literaturangaben über besondere Fragen versehen.

Zur Erlangung zuverlässiger Ergebnisse halten wir es jetzt für notwendig, Schlüsse über viele Gegenstände auf ein vergleichendes Studium des Materials aus verschiedenen Ländern aufzubauen.

Wir glauben auch, daß, wenn ein solcher umfassender und wissenschaftlicher Zusammenschluß zu stande kommt, er dazu beitragen wird, dieser Arbeit um ihrer selbst willen vermehrtes Ansehen, und den darauf gegründeten praktischen pädagogischen Maßnahmen größere Wirksamkeit zu verschaffen.

Wenn Sie geneigt sind, sich an dem Unternehmen zu beteiligen, so wollen Sie sich gütigst an den Unterzeichneten mit weiteren Vorschlägen über gegenseitige Förderung wenden.

G. Stanley Hall,
Clark University.

Worcester, Mass., April 1903.

Der beigefügte Bericht lautet:

Kinderforschung in der Clark University.

Ein bevorstehender neuer Schritt.

Es ist nun fast neun Jahre her, daß der erste Fragebogen über Kinderforschung an der Clark University gedruckt wurde. Jetzt sind über hundert erschienen und über fünfzig Bücher und Aufsätze, ganz oder teilweise, auf Beantwortungen dieser Fragebogen gegründet, sind veröffentlicht worden. Nur sehr wenige Fragebogen sind gänzlich fruchtlos geblieben. Viele der besten Schriften bedurften einer zweiten Folge von Fragen und Tatsachen, eine ganze Anzahl bereits aufgeworfener Fragen sind noch nicht durchgearbeitet, und eine Anzahl befindet sich noch in verschiedenen Stadien der Vorbereitung. In Verbindung mit dem neuen Heim der psychologischen Abteilung sind zwei große Säle für diese Arbeit bereitgestellt worden. In dem einen werden Berechnungen gemacht, Tatsachen zusammengestellt und Literatur gesammelt; und für den andern Saal ist eine besondere Bücherei über Kinderforschung, die folgenden Fragebogen und Aufsätze als erster Anfang einbegriffen, und Spezialliteratur über jede wichtige Frage begonnen worden.

Ein weiterer neuer Schritt wird im kommenden Sommer unternommen werden, wie in der folgenden Ankündigung ausgeführt ist. „Dr. Hall wird einen Kursus täglicher Konferenzen über Kinderforschung, ihre Methoden und Ergebnisse bieten. Dies wird ein gänzlich neuer Kursus über wahrscheinlich etwa zwölf Fragen. Jedes Mitglied wird mit Syllabi versehen werden und soll eine bestimmte Arbeit liefern sowohl über bestehende Fragen als auch über andere, jetzt in Untersuchung befindliche, um das Vernunftgemäße dieser Arbeit, ihre Irrtümer und Mängel herauszubringen."

Nächstes Jahr wird in dem regelmäßigen Kursus diese Arbeit in einer Reihe wöchentlicher Übungen das ganze Jahr hindurch ausgedehnt werden. Dies wird sich auf fast vierzig der Hauptfragen erstrecken, und dabei wird besonders geachtet werden auf die Erörterung der Fehlerquellen, der verschiedenen Methoden und ihrer Bewertung, und der vielen neuen in der Logik aufgetauchten Probleme.

Sorgsamer ausgearbeitete Bibliographien über besondere Fragen können das Jahr über von Zeit zu Zeit veröffentlicht werden.

Infolge der Spendung von 1000 Dollar durch Herrn Arthur S. Estabrook aus Boston und der Bewilligung von 2000 Dollar für diese Arbeit von dem Carnegie-Institut ist es möglich geworden, einen zuverlässigen und gut eingearbeiteten Assistenten anzustellen, dessen ganze Zeit der Ausarbeitung des Materials und der Unterstützung von Studenten gewidmet ist, deren These oder sonstige Arbeit gerade in dieses Gebiet fällt.

Schließlich wird eine Methode des Zusammenwirkens vereinbart zwischen dem hiesigen Arbeitszweige an der Clark University und einer Anzahl auserlesener Anstalten anderswo, deren Professoren und andere Angehörige bereits großes Interesse oder besondere Fähigkeiten für diese Arbeit gezeigt haben. Dies wird vermutlich Material der verlangten Art in genügendem Maße liefern.

Die Kinderpsychologie hatte anfangs eine Zeit der Anzweiflung durch-

machen müssen, wie sie wenige neue wissenschaftliche Bewegungen, die Entwicklungslehre ausgenommen, in neuerer Zeit auszuhalten hatten. Zudem hatte sie ein Heer von Schlachtenbummlern, die wenig Verständnis für ihre Bedeutung und keine Ahnung von der Strenge ihrer wissenschaftlichen Methoden hatten, und welche viele Angriffspunkte boten. Als vor etwa vier oder fünf Jahren die Kritiker am lautesten und fehdelustigsten waren, hielten viele oberflächliche Beobachter die Bewegung für tot. Aber sie hat sich stetig von Bezirk zu Bezirk ausgebreitet. In der Irrenkunde hat sie uns die neuen Studien über dementia praecox gegeben, sie hat das Gebiet der Kriminalität des Kindesalters fast neu geschaffen; eine neue Methode, die wichtigsten Fragen der Philologie zu lösen, geliefert; hat die Schulhygiene von Grund auf umgestaltet und fast neu gegründet; hat Jugend, ein noch vor zehn Jahren seltsames Wort, zu einem der bedeutsamsten und wichtigsten für Wissenschaft und Pädagogik gemacht; die Grundlage einer neuen religiösen Psychologie gegeben; und eine neue und umfassendere Philosophie und Psychologie der Zukunft angebahnt, die sich nicht auf dem partiellen Studium einer Unterabteilung des erwachsenen Geistes, sondern auf breiter, genetischer Grundlage aufbaut. Die wenigen tüchtigen Professoren der Psychologie und Philosophie, welche sich immer noch weigern, die Kinderpsychologie anzunehmen, wie Agassiz die Entwicklungslehre verwarf, werden derselben Art der Kritik, die diesen traf, nicht entgehen.

Die Wichtigkeit der neuen Bewegung ist schwer zu überschätzen. Sie hat eine neue, große Hoffnung in ein Gebiet gebracht, das zu verfallen drohte entweder zu bloßer Schönrednerei, oder zur Unfruchtbarkeit in Theorien über letzte Realität, oder in der Anhäufung experimenteller Tatsachen über Punkte, die nicht immer mit Weitherzigkeit, Weisheit und Scharfblick ausgewählt waren. Sie tut ein Werk an dem Schulkinde, ähnlich dem, was die Reformation für das religiöse Leben des Erwachsenen war, und die Urteile über viele der wichtigsten Fragen der Methodik und Materie für alle Stufen der Erziehung von der Geburt bis zur Universität werden mehr oder weniger endgültig sein und der Erziehung geben, was ihr so lange gefehlt hat: eine wirklich wissenschaftliche Grundlage und eine Hilfe, den Lehrern eine wahrhaft berufsmäßige Richtschnur zu bieten.

A. Liste der Fragebogen.

1. Anger, G. S. Hall, Oct., 1894.
2. Dolls, G. S. Hall, Nov., 1894.
   „ (Supplementary Questionnaire.) A. C. Ellis, June, 1896.
3. Crying and laughing, G. S. Hall, Dec., 1894.
4. Toys and playthings, G. S. Hall, Dec., 1894.
5. Folk-lore among children, G. S. Hall, Jan., 1895.
6. Early forms of vocal expression, G. S. Hall, Jan., 1895.
7. The early sense of self, G. S. Hall, Jan., 1895.
8. Fears in childhood and youth, G. S. Hall, Feb., 1895.
9. Some common traits and habits, G. S. Hall, Feb., 1895.
10. Some common automatisms, nerve signs, etc., G. S. Hall, March, 1895.

11. Feeling for objects of inanimate nature, G. S. Hall, March, 1895.
12. Feelings for objects of animate nature, G. S. Hall, April, 1895.
13. Children's appetites and foods, G. S. Hall, April, 1895.
14. Affection and its opposite states in children, G. S. Hall, April, 1895.
15. Moral and religious experiences, G. S. Hall, May, 1895.
16. Peculiar and exceptional children, G. S. Hall and E. W. Bohannon, Oct., 1895.
17. Moral defects and perversions, G. S. Hall and G. E. Dawson, Oct., 1895.
18. The beginnings of reading and writing, G. S. Hall and H. T. Lukens, Oct., 1895.
19. Thoughts and feelings about old age, disease and death, G. S. Hall and C. A. Scott, Nov., 1895.
20. Moral education, G. S. Hall and N. P. Avery, Nov., 1895.
21. Studies of school reading matter, G. S. Hall and J. C. Shaw, Nov., 1895.
22. School statistics, G. S. Hall and T. R. Croswell, Nov., 1895.
23. Early musical manifestations, G. S. Hall and Florence Marsh, Dec., 1895.
24. Fancy, imagination, reverie, G. S. Hall and E. H. Lindley, Dec., 1895.
25. Tickling, fun, wit, humor, laughing, G. S. Hall and Arthur Allin, Feb., 1896.
26. Suggestion and imitation, G. S. Hall and M. H. Small, Feb., 1896.
27. Religious experience, G. S. Hall and E. D. Starbuck, Feb., 1896.
28. A study of the character of religious growth, E. D. Starbuck.
29. Kindergarten, G. S. Hall, Anna E. Bryan and Lucy Wheelock, March, 1896.
30. Habits, instincts, etc., in animals, G. S. Hall and R. R. Gurley, March, 1896.
31. Number and mathematics, G. S. Hall and D. E. Phillips, April, 1896.
32. The only child in a family, G. S. Hall and E. W. Bohannon, March, 1896.
33. Degrees of certainty and conviction in children, G. S. Hall and M. H. Small, Oct., 1896.
34. Sabbath and worship in general, G. S. Hall and J. P. Hylan, Oct., 1896.
35. Questions for the study of the essential features of public worship, J. P. Hylan.
36. Migrations, tramps, truancy, running away, etc., vs. love of home, G. S. Hall and L. W. Kline, Oct., 1896.
37. Adolescence and its phenomena in body and mind, G. S. Hall and E. G. Lancaster, Nov., 1896.
38. Examinations and recitations, G. S. Hall and J. C. Shaw, Nov., 1896.
39. Stillness, solitude, restlessness, G. S. Hall and H. S. Curtis, Nov. 1896.
40. The psychology of health and disease, G. S. Hall and H. H. Goddard, Dec., 1896.
41. Spontaneously invented toys and amusements, G. S. Hall and T. R. Croswell, Dec., 1896.

42. Hymns and saored music, G. S. Hall and T. R. Peede, Dec., 1896.
43. Puzzles and their psychology, G. S. Hall and E. H. Lindley, Dec., 1896.
44. The sermon, G. S. Hall and A. R. Scott, Jan., 1897.
45. Special traits as indices of character, and as mediating likes and dislikes, G. S. Hall and E. W. Bohannon, Jan., 1897.
46. Reverie and allied phenomena, G. S. Hall and G. E. Partridge, April, 1897.
47. The psychology of health and disease, G. S. Hall and H. H. Goddard, May, 1897.
48. Immortality, G. S. Hall and J. R. Street, Sept., 1897.
49. Psychology of ownership vs. loss, G. S. Hall and L. W. Kline, Oct., 1897.
50. Memory, G. S. Hall and F. W. Colegrove, Oct., 1897.
51. To mothers, F. W. Colegrove, Dec., 1897.
52. Humorous and cranky side in education, G. S. Hall and L. W. Kline, Oct., 1897.
53. The psychology of shorthand writing, G. S. Hall and J. O. Quantz, Nov., 1897.
54. The teaching instinct, G. S. Hall and D. E. Phillips, Nov., 1897.
55. Home and school punishments and penalties, G. S. Hall and C. H. Sears, Nov., 1897.
56. Straightness and uprightness of body, G. S. Hall, Dec., 1897.
57. Conventionality, G. S. Hall and A. Schinz, Nov., 1897.
58. Local voluntary association among teachers, G. S. Hall and H. D. Sheldon, Dec., 1897.
59. Motor education, G. S. Hall and E. W. Bohannon, Dec., 1897.
60. Heat and Cold, G. S. Hall, Dez., 1897.
61. Training of Teachers, G. S. Hall and W. G. Chambers, Dec., 1897.
62. Educational Ideals, G. S. Hall and L. E. York, Dec., 1897.
63. Water psychoses, G. S. Hall and F. E. Bolton, Feb., 1898.
64. The institutional activities of children, G. S. Hall und H. D. Sheldon, Feb., 1898.
65. Obedience and obstinacy, G. S. Hall and Tilmon Jenkins, March, 1898.
66. The sense of honor among children, G. S. Hall and Robert Clark, March, 1898.
67. Children's collections, Abby C. Hale, Oct., 1898.
68. The organizations of American student life, G. S. Hall and H. D. Sheldon, Nov., 1898.
69. Mathematics in common schools, G. S. Hall and E. B. Bryan, Feb., 1899.
70. Mathematics in the early years, G. S. Hall and E. B. Byran, Feb., 1899.
71. Unselfishness in children, G. S. Hall and W. S. Small, Feb., 1899.
72. Mental traits, C. W. Hetherington, April, 1899.
73. The fooling impulse in man and animals, G. S. Hall and Norman Triplett, March, 1899.

74. Confessions, G. S. Hall and E. W. Runkle, March, 1899.
75. Pity, G. S. Hall, March, 1899.
76. Perception of rhythm by children, G. S. Hall and C. H. Sears, May, 1899.
77. The monthly period, Anna L. Brown, May, 1899.
78. Perception of rhythm, C. H. Sears, Dec., 1899.
79. Psychology of uncertainty, G. S. Hall and C. J. France, Feb., 1900.
80. Straightness and uprightness of body, G. S. Hall and A. W. Trettien, Jan., 1900.
81. Pedagogical pathology, G. S. Hall and Norman Triplett, Nov., 1900.
82. Religious development, G. S. Hall and C. H. Wright, Jan., 1901.
83. Geography, G. S. Hall and F. H. Saunders, Feb., 1901.
84. Feelings of adolescence, E. J. Swift, Oct., 1901.
85. Introspection, E. J. Swift, Oct., 1901.
86. Signs of nervousness, E. J. Swift, Oct., 1901.
87. Examinations, W. M. Pollard, Nov., 1901.
88. Sub-normal children and youth, A. R. T. Wylie, Nov., 1901.
89. English, G. S. Hall, Dec., 1901.
90. Education of women, G. S. Hall, Dec., 1901.
91. Heredity, C. E. Browne, Dec., 1901; (a) Jan., 1902.
92. The conditions of primitive peoples and the methods employed to civilize and christianize them, J. E. W. Wallin, April, 1902.
93. Children's thoughts, reactions and feelings to animals, G. S. Hall and W. F. Bucke, Nov., 1902.
94. Reactions to light and darkness, G. S. Hall, Nov., 1902.
95. Children's interest in flowers, Alice Thayer, Nov., 1902.
96. Reactions to light and darkness (2), G. S. Hall and Theodate L. Smith, Dec., 1902.
97. Superstition among children, S. W. Stockard, Dec, 1902.
98. Questionnaire on the soul, L. D. Arnett, Jan., 1903.
99. Questionnaire on children's prayers, S. P. Hayes, Jan., 1903.
100. Questions about food and appetite, Sanford Bell, Jan., 1903.
101. Questionnaire on religious experiences subsequent to conversion, E. P. St. John, Jan., 1903.
102. Development of the sentiment of affection, Theodate L. Smith, March, 1903.

B. Bücher und Artikel, die ganz oder teilweise auf Grundlage der vorhergehenden Fragebogen veröffentlicht wurden (die Zahlen entsprechen denjenigen der vorangehenden Liste).

1. G. S. Hall. A study of anger. Am. Jour. of Psy., July, 1899, Vol. 10, pp. 516—591.
2. G. S. Hall and A. C. Ellis. A study of dolls. Ped. Sem., Dec., 196, Vol. 4, pp. 129-175.
3. G. S. Hall and Arthur Allin. The psychology of tickling, laughing, and the comic. Am. Jour. of Psy., Oct., 1897, Vol. 9, pp. 1-41. See Sully: Essay on laughter, N. Y., 1902; Psychology of tickling,,

C. R. IVe Cong. Int. de Psy., Paris, 1901; Laughter of savages, Int. Mo., Sept. 1901. Also H. M. Stanley: Remarks on tickling and laughing, Am. Jour. of Psy., Vol. 9, p. 235; and G. V. N. Dearborn: The nature of the smile and laugh, Science, June 1, 1900.

4. See Bucke.

5. J. W. Slaughter. The moon in childhood and folklore. Am. Jour. of Psy., April, 1902, Vol. 13, pp. 394—418. See supplementary note by G. S. Hall. Also Miriam V. Levy: How the man got in the moon. Ped. Sem., Vol. 3, p. 317.

G. S. Hall and J. E. W. Wallin. How children and youth think and feel about clouds. Ped. Sem., Dec., 1902, vol. 9, pp. 460-506.

6. H. T. Lukens. Preliminary report on the learning of language. Ped. Sem., June, 1896, Vol. 3, pp. 424-460. See Frederick Tracy: Language of Childhood, Am. Jour. of Psy., Vol. 6, p. 107; and Psycho-interest in words, Ped. Sem., Sept., 1902; J. R. Street: A study in logy of Childhood, Boston, 1893. Also Lillie A. Williams: Children's language teaching, Ped. Sem., Vol. 4. Refer to 3.

7. G. S. Hall. Some aspects of the early sense of self. Am. Jour. of Psy., April, 1898, Vol. 9, pp. 351-395. See Arnett's History of concepts of the soul. Also H. M. Stanley: On the early sense of self. Science, 1898, Vol. 8, p. 22.

8. G. S. Hall. A study of fears. Am. Jour. of Psy., Jan., 1897, Vol. 8, pp. 147-249. See M. H. Stanley: Rational fear of thunder and lightning, Am. Jour. of Psy., Vol. 9, p. 418. Anna B. Siviter: Fears of childhood discovered by a mother, Kgn. Mag., Vol. 12, p. 82. S. H. Rowe: Fear in the discipline of the child, Outlook, Sept. 2, 1898, Vol. 60, p. 232. Colin A. Scott: Children's fears as material for expression, etc., Trans. III. Soc., for Child Study, Vol, p. 12. T. S. Clouston: Developmental insanities and psychoses, Tuke's Dict. of Psy., Medicine, Vol. 1, p. 357. A. Binet: La peur chez les enfants, L'année Psychol., Vol. 2, p. 223.

9. See Lindley and Partridge on Automatisms.

10. E. H. Lindley and G. E. Partridge. Some mental automatisms. Ped. Sem., July, 1897, Vol. 5, pp. 41-60. See G. E. Partridge: Reverie, Ped. Sem., Vol. 5, p. 445.

11. G. H. Ellis. Fetichism in children. Ped. Sem., Vol. 9, p. 205. Also G. S. Hall: The love and study of nature. Agriculture of Mass., 1898, p. 134. See work on Moon, Clouds, Water, Heat, Light and Darkness, etc.

13. See Bell.

14. Sanford Bell. A preliminary study of the emotion of love between the sexes. Am Jour. of Psy., Vol. 13, p. 325. See Frank Drew, Ped. Sem., Vol. 2, p. 504. Also Miss. Smith's present work.

15. See Leuba and Starbuck.

16. E. W. Bohannon. Peculiar and exceptional children. Ped. Sem., Oct., 1896, Vol. 4, pp. 3-60. See his Only child in a family. Ped. Sem., Vol. 5, p. 475.

17. G. E. Dawson. A study in youthful degeneracy. Ped. Sem., Dec., 1896, Vol. 4, pp. 221-258. See Frederic Burk: Teasing and bullying. Ped. Sem., Vol. 4, p. 336. A. R. T. Wylie: On the psychology and pedagogy of the blind. Ped. Sem., Vol. 9, p. 127. G. E. Dawson: Psychic rudiments and morality. Am. Jour. of Psy., Jan., 1900, Vol. 11, pp. 181-224. See Kuhlmann.

18. See Lukens. 6.

19. C. A. Scott. Old age and death. Am. Jour. of Psy., June, 1896, Vol. 8, pp. 67-122.

21. J. C. Shaw. A test of memory in school children. Ped. Sem., Vol. 4, p. 61.

23 Frederic Burk: The evolution of music and the pedagogical application. Proc. California Teachers' Ass'n, 1898; and Study of kindergarten problems. San Francisco, 1899, p. 23. M. Meyer: How a musical education should be acquired in the public school. Ped. Sem., Vol. 7, p. 124; and Contributions to a psychological theory of music. Univ. of Missouri Studies, Vol. 1, No. 1. J. A. Gilbert: Experiments on the musical sensitiveness of school children. Studies from Yale Psy. Lab., Vol. 1, pp. 80—87. Fanny B. Gates: Musical interests of children. Jour. of Ped., Vol. 11, p. 265. See also Norton and papers on rhythm.

24. See Partridge: Reverie.

25. See 3.

26. M. H. Small. The suggestibility of children. Ped. Sem., Dec., 1896, Vol. 4, pp. 176-220. See Imitation.

27 and 28. E. D. Starbuck. A study of conversion. Am. Jour. of Psy., Jan., 1898, Vol. 8, pp. 268—308; Some aspects of religious growth, Am. Jour. of Psy., Oct., 1897, Vol. 9, pp. 70—124; Thee psychology of religion, Charles Scribner's Sons, N. Y., 1899, pp. 423.

29. Frederick Eby. The reconstruction of the kindergarten. Ped. Sem., July, 1900, Vol. 7, pp. 229—286. See G. S. Hall: Some defects of the kindergarten in America. Forum, Jan., 1900, Vol. 28, p. 579.

30. R. R. Gurley. The habits of fishes. Am. Jour. of Psy., July, 1902, Vol. 13, pp. 408—425. See studies on white rats, dogs, monkeys, etc.

31. D. E. Phillips. Genesis of number forms, Am. Jour. of Psy., July, 1897, Vol. 8, pp. 506-527; Number and its application psychologically considered, Ped. Sem., Oct., 1897, Vol. 5, pp. 221-282; Some remarks on number and its application, Ped. Sem., April, 1898, Vol. 5, pp. 590-599. See John Dewey: Some remarks upon the psychology of number. Ped. Sem., Vol. 5, p. 426.

32. E. W. Bohannon. The only child in a family. Ped. Sem., April, 1898, Vol. 5, pp. 475-496.

33. M. H. Small. Methods of manifesting the instinct for certainty. Ped. Sem., Jan., 1898, Vol. 5, pp. 313-380.

34 and 35. J. P. Hylan: Public worship. Open court Pub. Co., Chicago, 1901. pp. 94.

36. L. W. Kline. The migratory impulse vs. love of home. Am. Jour. of Psy., Oct., 1898, Vol. 10, pp. 256-279.; Truancy as related to the migrating instinct, Ped. Sem., Vol. 5, p. 381.

37. E. G. Lancaster. The psychology and pedagogy of adolescence. Ped. Sem., July, 1897, Vol. 5, pp. 61-128. See G. S. Hall: Moral and religious training of children, Princeton Rev., Vol. 10, p. 26 and The moral and religious training of children and adolescents, Ped. Sem., Vol. 1, p. 196. W. H. Burnham: The study of adolescence, Ped. Sem., Vol. 1, p. 174. A. H. Daniels: The new life, Am. Jour. of Psy., Vol. 6, p. 61.

38. See Pollard.

39. M. H. Small. On some psychical relations of society and solitude. Ped. Sem., April, 1900, Vol. 7, pp. 13-99. H. S. Curtis: Inhibition. Ped. Sem., Oct., 1898, Vol. 6, pp. 65-113. See literature on crowds.

40. H. H. Goddard. The evidence of mind on body as evidenced by faith cures. Am. Jour. of Psy., April, 1899, Vol. 10, pp. 431-502. See 47 and 73.

41. T. R. Croswell. Amusements of Worcester school children. Ped. Sem., Sept., 1899, Vol. 6, pp. 314-371. See G. E. Johnson: Education by plays and games. Ped. Sem., Vol. 3. p. 97.

42. See music and rhythm.

43. E. H. Lindley. A study of puzzles with special reference to the psychology of mental adaptation. Am Jour. of Psy., July, 1897, Vol. 8, pp. 431-493.

46. G. E. Partridge. Reverie. Ped. Sem., April, 1898, Vol. 5, pp. 445-474. See Automatisms.

47. See 40.

48. J. R. Street. A genetic Study of immortality. Ped. Sem., Sept., 1899, Vol. 6, pp. 267-313. See Scott: Old Age and Death, 19.

49. L. W. Kline and C. J. France. The psychology of ownership. Ped, Sem., Dec., 1899, Vol. 6, pp. 421-470.

50. F. W. Colgrove. Individual memories. Am. Jour. of Psy., Jan., 1899. Vol. 10, pp. 228-255; and Memory, Henry Holt and Co., N. Y., 1900, pp. 369. See Uhl: Memory. G. S. Hall: Boy life in a Massachusetts country town. Proc. Am. Antiq. Soc., Worcester, Mass., Oct. 21, 1890, Vol. 7, p. 107.

53. J. O. Quantz. The physiology of shorthand. Phonographic World, March, 1898, Vol. 13, pp. 292-293.

54. D. E. Phillips. The teaching instinct. Ped. Sem., March, 1899, Vol. 6, pp. 186-246.

55. C. H. Sears. Home and school punishments. Ped. Sem., March, 1899, Vol. 6, pp. 159-187.

56. A. W. Trettien. Creeping and walking. Am. Jour. of Psy., Oct., 1900, Vol. 12, pp. 1-57. See 80.
60. G. S. Hall and C. E. Browne. Children's ideas of fire, heat, frost and cold. Ped. Sem., Vol. 10.
62. G. S. Hall. The ideal school as based on child study. Proc. N. E. A., 1901, p. 475; Forum, Vol. 33, p. 24; Paidologist, Vol. 3, p. 161. See P. W. Search: An ideal school. D. Appleton and Co., N. Y., 1901.
63. F. E. Bolton. Hydro-psychoses. Am. Jour. of Psy., Jan., 1899, Vol. 10, pp. 110-227.
64. H. D. Sheldon. The institutional activities of American children. Am. Jour. of Psy., July, 1898, Vol. 9, pp. 425-448.
67. See Caroline F. Burk: The collecting instinct. Ped. Sem., Vol. 7, p. 179.
68. H. D. Sheldon. The history and pedagogy of American student societies. D. Appleton and Co., N. Y., 1901, pp. 366.
73. Norman Triplett. The psychology of conjuring deceptions. Am. Jour. of Psy., July, 1900, Vol. 11, pp. 439-510. See 40 and 47.
75. G. S. Hall and F. H. Saunders. Pity. Am. Jour. of Psy., July, 1900, Vol. 11, pp. 534-591. See Sutherland: The origin and growth of the moral instinct. 2 vols. Longmans, Green and Co., London, 1893. H. M. Stanley: The psychology of pity. Science, 1900, Vol. 12, p. 487.
76 and 78. C. H. Sears. Studies in rhythm. Ped. Sem., March, 1901, Vol. 8, pp. 3-44; A contribution to the psychology of rhythm. Am. Jour. of Psy., Jan., 1902, Vol. 13, pp. 28-61. See T. L. Bolton: Rhythm. Am Jour. of Psy., Vol. 6, p. 145.
79. J. C. France. The gambling impulse. Am Jour. of Psy., July, 1902, Vol. 13, pp. 364-407.
80. See 56.
83. Margaret K. Smith. Report on geography. Ped. Sem. Vol. 9, p. 385.
84. Standards of efficiency in school and in life. Ped. Sem., Vol. 10.
87. See Pollard.
88. A. R. T. Wylie. On the psychology and pedagogy of the blind. Ped. Sem., June, 1902, Vol. 9, pp. 127-160. See E. C. Sandford: The writings of Laura Bridgman. Overland, Mo., 1886-7. G. S. Hall Laura Bridgman. Mind, Vol. 4, p. 149.
89. Lillie A. Williams. Children's interest in words. Ped. Sem., Sept., 1902.
90. Katherine E. Dolbear. A few suggestions for the education of women. Ped. Sem., Vol. 8, p. 548.
94 and 96. G. S. Hall and Theodate L. Smith: Reactions to light and darkness. Am. Jour. of Psy., Vol. 14.

Preisausschreiben.

Die „Diesterweg-Stiftung" zu Berlin hat beschlossen, folgende Preisaufgabe zu stellen: „Kritische Besprechung des Grundlehrplans der Berliner Gemeindeschule vom Jahre 1902." Der 1. Preis beträgt 500, der zweite 300 M. Die Arbeiten sind bis zum ersten Januar 1904 an den Schriftführer der Stiftung: Rektor Brüggemann, Berlin N., Pflugstr. 12, einzusenden, dürfen 10 Druckbogen nicht überschreiten und auch nicht den Namen des Verfassers tragen; letzterer ist in einem verschlossenen Briefumschlage, der mit demselben Sinnspruche versehen ist wie die Arbeit, beizufügen. Die gekrönten Preisschriften bleiben Eigentum der Verfasser; jedoch wird der zuerkannte Preis erst nach der Veröffentlichung der Arbeit gezahlt, auch behält sich das Kuratorium das Recht vor, eine von ihm zu bestimmende Anzahl von Exemplaren zu einem Drittel des Ladenpreises zu erwerben. Im Interesse der Preisrichter wird deutliche Schrift auf einseitig beschriebenem Papier gefordert. Der Lehrplan ist im Buchhandel erschienen und u. a. durch den Verlag von F. Hirt für 0,40 M. zu beziehen.

Über schulhygienischen Unterricht an höheren Lehranstalten.

Schon in den Lehrplänen von 1882 wird die Kenntnis vom Bau des menschlichen Körpers für alle höheren Schulen gefordert. Es heißt in den „Allgemeinen Bestimmungen, betreffend Änderungen in der Abgrenzung der Lehrpensa infolge der Lehrpläne vom 31. März 1882", III. Naturwissenschaftlicher Unterricht, Bemerkungen zu 1 und 2, Nr. 4, S. 7: „Ebenso gehört die Lehre vom Bau des menschlichen Körpers der obersten Stufe des Unterrichtes an. Es ist selbstverständlich, daß bei der Auswahl des für das jugendliche Alter Geeigneten mit der größten Vorsicht zu verfahren ist. Dabei wird sich passende Gelegenheit bieten, die Schüler auf wichtige Punkte der Gesundheitspflege aufmerksam zu machen." Die Lehrpläne von 1891 schreiben Kennntnis des Baues des menschlichen Körpers und Unterweisungen über die Gesundheitspflege für die Ober-Tertia der Gymnasien und die Unter-Sekunda der neunklassigen Realanstalten vor, was in ersterem Falle so ausgedrückt ist: „Der Mensch und dessen Organe nebst Unterweisungen über die Gesundheitspflege", im anderen: „Anatomie und Physiologie des Menschen nebst Unterweisungen über die Gesundheitspflege". Schon aus dem Wortlaut dieser Bestimmung, die genau ebenso in die neuesten Lehrpläne vom Jahre 1901 übergegangen ist, ergibt sich, daß bei den Realanstalten an eine genauere Durchnahme der anatomischen und physiologischen Grundlagen der Anthropologie gedacht ist als beim Gymnasium, weil sonst nicht recht deutlich wird, warum man nicht bei allen Arten neunklassiger Anstalten oder wenigstens beim Gymnasium und Realgymnasium die Lehre vom Bau und Organismus des menschlichen Körpers derselben Unterrichtsstufe zugewiesen hat, zumal kein Lehrgegenstand bei jedem Schüler gleichmässigeres Interesse wegen seiner allgemeinen Bedeutung finden wird und kann als gerade dieser. Dabei ist

noch besonders zu beachten, dass in den „Methodischen Bemerkungen für die Naturwissenschaften“ der jetzt giltigen Vorschriften, S. 66 und 67 folgendes wörtlich steht: „4. Der Unterricht in der Anthropologie am Gymnasium wird im Verlaufe eines Vierteljahres erledigt werden können, wenn er sich wesentlich auf die anatomische Seite beschränkt, das Physiologische aber dem physikalisch-chemischen Unterrichte überläßt. Zu diesem Behufe ist es erforderlich, in einer der Oberklassen (am zweckmäßigsten in I) einen Teil der dem Physikunterricht zugewiesenen Stunden für einen physiologischen Kursus zu verwenden“ und 5 c), S. 67: „Ferner empfiehlt es sich, sowohl wichtige hygienische Gesichtspunkte, z. B. bei der Besprechung von Wasser, Luft, Nahrungsmitteln, als auch die Beziehungen zur Biologie in Betracht zu nehmen“. Die erstgenannte Bestimmung bezieht sich nur auf Gymnasien, die zweite ist allgemeiner Natur. Jedenfalls erhellt schon hieraus, daß der an Gymnasien in Ober-Tertia zu erteilende Unterricht in der Anthropologie lediglich propädeutischer Art sein und den Menschen im Hinblick auf die in der vorhergehenden Klasse gegebene Übersicht über das gesamte Tierreich hauptsächlich als vollendetstes Wesen der Schöpfung darstellen soll. Es dürfte sich jedoch vielleicht wohl empfehlen, in den Ober-Tertien aller neun- und den zweiten Klassen aller sechsstufigen Anstalten einen vorbereitenden hygienischen Kursus abzuhalten und in den Ober-Primen, bezw. natürlich in weniger genauer Darbietung auch in den ersten Klassen der Schüler mit sechsjähriger Unterrichtsdauer in einem physiologischen Kursus die Gesundheitslehre noch einmal vertiefend zu behandeln.

Erwägt man nun, daß schon das preußische Ministerial-Reskript vom 7. Januar 1856 eine, wenn auch nur auf das allernotwendigste beschränkte, Beschreibung des menschlichen Leibes im naturwissenschaftlichen Unterrichte verlangte und die angezogenen Bestimmungen der preußischen Lehrpläne von 1882, 1891 und 1901 die Gesundheitslehre fortgesetzt stärker betonen, so steht fest, daß in der Wertschätzung der Hygiene entschieden ein bedeutender Fortschritt im Laufe der Zeit bemerkbar ist. Dazu kommt die erfreuliche Tatsache, daß dieselben Anschauungen nicht nur in allen anderen deutschen Bundesstaaten, selbst in den uns inbezug auf das Unterrichtswesen früher ziemlich fern stehenden Königreichen Bayern und Württemberg, sondern auch in allen Kulturstaaten der ganzen Welt Platz gegriffen haben, ja von jeher nicht selten noch stärker betont sind als bei uns in Preußen. Man kann sogar kühn behaupten, daß die Grundlehren der Schulhygiene schon gegen zwei Jahrtausende alt sind. Welcher Eingeweihte wüßte nicht, daß schon zur Zeit des Nero der griechische Arzt Athenaeus aus Attalia in Cilicien, der Stifter der Schule der sogenannten Pneumatiker, deren Anhänger die stoischen Begriffsbestimmungen und Lehren anwandten, insbesondere auch von dem Grundsatz ausgingen, daß Gesundheit und Krankheit von etwas geistig Tätigem im Menschen dem *πνεῦμα* abhängig seien, Vermeidung geistiger Überanstrengung, Sorge für gute Luft, Reinlichkeit, Beleuchtung und hinreichenden Schlaf gefordert hat und weiter unter Berücksichtigung der veränderten Zeitver-

hältnisse Luther, Camerarius, Ratichius, Comenius, Bacon, Locke, Montaigne, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, v. Rochow, A. H. Francke, Gutsmuths u. a. dringend dasselbe verlangten, ja die vier letztgenannten ihre diesbezüglichen Gedanken auch mit Erfolg in Taten umsetzten, während die Zeit der Erniedrigung Preußens und Deutschlands, sowie die ersten zwanzig Jahre nach den Befreiungskriegen für eine praktische Ausgestaltung schulhygienischer Maßnahmen natürlich nicht günstig wirken konnten. Wer sich für Athenaeus besonders interessiert, sei darauf hingewiesen, dass sich bedeutsame Bruchstücke von ihm in den *Ἰατρικαὶ συναγωγαί* des Oribasios finden, einer medizinischen Encyklopädie und trefflichen Redaktion aus den Schriften der gelehrten Ärzte in 70 Büchern nach Phot. Cod. 217, in 72 nach Suidas. Auch verdient C. G. Kühn, Off. med. graec. praef. XLVIII hierüber nachgelesen zu werden. Lorinsers 1835 erschienene bekannte Schrift „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen", die zwar stellenweise stark übertreibt und phantastischer Utopien keineswegs entbehrt, gab den Schulaufsichtsbehörden wenigstens die Anregung zu eingehenden Erhebungen und veranlaßte zahlreiche, sehr wichtige und noch jetzt durchaus beachtenswerte Verfügungen, unter denen wohl die Kabinettsordre vom 6. Juni 1842 als die hervorragendste anzusehen sein dürfte. In ihr wurde die Pflege der Leibesübungen als ein notwendiger Bestandteil der männlichen Erziehung bezeichnet. Später wurden wissenschaftliche Untersuchungen über die Verhütung ansteckender Krankheiten unter den Schulbesuchern, die zweckmäßigste Art der Lüftung, Reinigung und Heizung, die sogenannten Schulkrankheiten, wie Kurzsichtigkeit, Rückgratverkrümmung, Nervosität, Kopfweh, Ermüdung infolge Überanstrengung und andere damit in Zusammenhang stehende Fragen angestellt. Es sei an dieser Stelle nur hingewiesen auf die erfolgreichen Bemühungen von Pappenheim und Falk, die zuerst praktische schulhygienische Anregungen in moderner Art gaben, vom berühmten Breslauer Augenarzt Cohn, der 1867 die Augen von 10060 dortigen Schulkindern und vielen Studenten untersuchte, dann in neuester Zeit von Baginsky, Wasserfuhr, Eulenburg, Kraepelin, Grießbach u. a. Auch sei hervorgehoben, daß in unseren Tagen vielfach die Zähne der Schüler und Soldaten, sowie von den Kreisärzten die Gebäude und Umgebungen selbst der unbedeutendsten Landschulen in sanitätspolizeilicher Beziehung untersucht zu werden pflegen. Allgemein bekannt sind ferner die 1888 gegründete Zeitschrift für Schulgesundheitspflege von Kotelmann und Erismann, sowie die 1901 ins Leben gerufene, von Grießbach redigierte Vereinsschrift des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege „Gesunde Jugend." Sehr wichtig sind auch Kaiser Wilhelms II. Rede bei der Eröffnung der Schulkonferenz am 4. Dezember 1890 und sein Erlaß vom 26. November 1900; in ersterer wurde eine Unterweisung der Lehrer in der Hygiene und die Einrichtung von hygienischen Kursen gefordert, in letzterem auf die Forderungen der Hygiene bei Aufstellung der Unterrichtsordnung Bezug genommen.

Kenner der einschlägigen Verhältnisse wissen ferner, daß schon um die Mitte des fünfzehnten Jahrhunderts die Italiener Filelfo und Vegius

den Nachmittagsunterricht bekämpft haben, eine Maßregel, die in Preußen erst Ende der sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts auf Veranlassung des Provinzial-Schulrats Dr. Klix zunächst am Kgl. Wilhelms-Gymnasium in Berlin versucht und dann allmählich auf alle höheren Schulen Berlins und anderer großer Städte übertragen wurde.

Es fragt sich nun heutzutage hauptsächlich, ob der schulhygienische Unterricht der höheren Lehrer, wie ihn der Kaiser und die Unterrichtsbehörden mit Recht fordern, imstande sein wird, die Tätigkeit des Schularztes zu ersetzen. Wir glauben dies unbedingt bejahen zu können und sind der Ansicht, daß die Anstellung von Schulärzten nur für mittlere und besonders Volksschulen, namentlich in größeren Städten, unbedingt erforderlich sein dürfte. Denn das Schülermaterial der höheren Lehranstalten entstammt fast ausschließlich solchen Familien, die die physischen und psychischen Mängel ihrer Kinder meist allein oder wenigstens mit Hilfe der Lehrer erkennen, und letztere sind die geeignetsten Leute, durch allerhand ihnen zu Gebote stehende prophylaktische Mittel Schulkrankheiten zu verhüten. Der Lehrer, insbesondere der hygienisch geschulte, wird selbst im allgemeinsten Interesse stets für frische Luft in den Schulzimmern sorgen, immer Schulbänke mit angemessener Entfernung für das Auge anschaffen lassen und auf gerade Körperhaltung der Schüler während des Lesens und Schreibens achten, um zunächst Kurzsichtigkeit und Rückgratverkrümmungen, den gewöhnlichsten Krankheitserscheinungen, möglichst früh vorzubeugen; auch wird er beständig seine besondere Aufmerksamkeit einer zu erzielenden guten Beleuchtung der Bänke und Schulzimmer zuwenden, schlecht oder zu klein gedruckte Bücher von der Benutzung im Unterricht fernhalten, die Schüler nicht unmäßig lange still sitzen lassen, um ihre Muskeltätigkeit nicht allzu sehr einzuschränken, die Zeitdauer der häuslichen und selbst der geistigen Auffassungsarbeit in der Schule, sowie die der so angreifenden, wenn allzu ausgedehnten, Kräfteanspannung beim Lesen und Schreiben mit Weisheit bestimmen und stets das alte: Curandum est, ut sit mens sana in corpore sano beherzigen. So sollten denn auch die Leiter und Lehrer aller höheren Unterrichtsanstalten regelmäßig an schulhygienischen Vorlesungen und Übungen an den Universitäten, sowie gesundheitlichen Unterweisungen in den pädagogischen Seminaren teilnehmen, und es ist mit großer Freude zu begrüßen, daß auf Veranlassung des preußischen Kultusministeriums im laufenden Winterhalbjahre 1902/3 zum ersten Male Vorträge über die wichtigsten Kapitel der Gesundheitslehre für die höheren Schulen Berlins von den hervorragendsten medizinischen Fachmännern gehalten werden.

Unbedingt muß man auch Grießbach beistimmen, der „Gesunde Jugend", I S. 9 eine Reihe krankhafter Zustände, wie Blutumlaufs- und Ernährungsstörungen, allgemeine Ermüdung des Nervensystems u. a., auf ein ungeeignetes Unterrichtsverfahren zurückführt. Die einzelnen Lehrerkollegien müssen sich über die Pensenverteilung derart einigen, daß sie mit der Leistungsfähigkeit der Schüler vollkommen in Einklang steht und vor allen Dingen das Gedächtnis nicht übermäßig belastet wird. Dann

muß, worauf schon oft und auch in unserer Zeitschrift wiederholt hingewiesen ist, der Stundenplan eine reiche Abwechselung aufweisen, so daß die angreifendsten Unterrichtsstunden in die Zeit von 7–9, bezw. im Winter von 8–10 fallen und, wo möglich, in die späteren eine Turnstunde mit Bewegungsspielen eingeschoben wird, auch auf keinen Fall gelitten werden, daß die Pausen selbst bei schlechtem Wetter nicht auf Vorbereitungen für die nächste Stunde verwendet werden oder der Turnunterricht auf staubigen Schulhöfen stattfindet. Daß die Schulkrankheiten weniger auf dem Einfluß von schlechter Luft, schlechter Beleuchtung und Reinigung, sowie mangelhafter Bewegung, sondern mehr auf falscher Methodik der Unterrichtenden beruhen, haben auch die s. Z. sehr eingehend geführten schulhygienischen Untersuchungen von Axel Hertel in Dänemark und Axel Key in Schweden gezeigt, da sie ergeben haben, daß gerade in diesen gesündesten Gegenden Europas die Zahl der kranken Schüler außerordentlich groß war. So hat denn auch H. Schiller recht, wenn er in seinem sehr beachtenswerten Buche über die Schularztfrage die treffliche hygienische Fürsorge der Jesuiten besonders betont und hervorhebt, daß gerade sie ihre schulgesundheitlichen Maßregeln mit größter Folgerichtigkeit durchgeführt haben, indem sie die tägliche Stundenzahl und die Anforderungen an die Arbeitskraft der Schüler durch verständig ausgearbeitete Schulordnungen festsetzten, ihre Schulgebäude und Internate hygienisch vortrefflich ausstatteten und durch gute Verpflegung, regelmäßige Spaziergänge und lange Ferien für eine ordentliche körperliche Entwicklung sorgten.

Vorstehende Bemerkungen machen durchaus nicht den Anspruch, eine Lösung der Schularztfrage, die, nachdem sie auf der Naturforscherversammlung zu Innsbruck im Jahre 1869 zum ersten Male gestreift war, auf allen ähnlichen Versammlungen und hygienischen Kongressen leider durchaus in den Vordergrund der Beratungen gerückt ist, endgültig gefunden zu haben. Das eine aber dürfte aus obigen Erörterungen wohl hervorgehen, daß der Schularzt in der Volks- und mittleren Schule, soweit sie nur als eine höhere Volksschule, wie sie sich zahlreich im Königreich Sachsen findet, betrachtet werden kann, unbedingt notwendig, in der höheren Schule dagegen mehr oder weniger überflüssig ist, denn hier ist und soll nach richtiger Auffassung der obersten preußischen Schulbehörde der hygienisch gebildete höhere Lehrer der nächste und beste Schularzt sein, zumal er täglich und stündlich auf die seiner Obhut anvertrauten Schüler einwirken kann und muß.

Wollstein. Löschhorn.

Entwicklung der Hilfsschulpädagogik in Berlin.

In diesem Winter hielt Herr Stadt- und Kreisschulinspektor Dr. v. Gizycki drei Vorträge über die Entwicklung der Hilfsschulpädagogik in Berlin. Seine Einzelthemen behandelten das Kindermaterial, das den Nebenklassen zugewiesen wird, die Unterrichts-

und Erziehungsmethode bei schwachsinnigen Kindern und die Organisation der geeignetsten Hilfsschuleinrichtung. Da durch diese Vorträge nicht nur der Entwicklungsgang der Hilfsschulangelegenheit in Berlin, sondern auch manche neuere Bestrebung auf dem Gebiet der Schwachsinnigen-Erziehung gekennzeichnet wurde, folge eine Zusammenstellung des gebotenen Materials, so weit es auch fernerstehenden Kreisen interessant sein dürfte.

1. Bisheriger Entwicklungsgang: Vor dem Jahre 1898 erhielten die schwachsinnigen Kinder Berlins entweder in der Idiotenanstalt zu Dalldorf oder durch Einzelunterricht oder durch den Volksschulunterricht ihre Bildung und Erziehung. Da sich infolge dieser unzureichenden Bildungsgelegenheiten für schwachsinnige Kinder viele dieser letzteren auf der Unterstufe der Volksschule ansammelten und dort als Hemmnis für den Unterricht der Normalen empfunden wurden, beschloss die Städtische Schuldeputation, Nebenklassen für diese Kinder einzurichten. Am 1. Oktober 1898 wurden 22 Nebenklassen, jede mit ca. 12 Schülern, eröffnet. Die Behörde hatte dabei die Absicht, die schwachsinnigen Kinder durch die Nebenklassen unterrichtsfähig zu machen und für den Hauptunterricht vorzubereiten; den zurückbleibenden Kindern sollte durch den Sonderunterricht eine Bildung fürs Leben mitgegeben werden. Da jedoch von allen in Nebenklassen behandelten Kindern nur ca. 8 bis 9 Prozent zurückversetzt werden konnten, so sah man sich genötigt, für die Erziehung der Nebenklassenschüler die zweitgenannte Absicht als Hauptzweck zu bezeichnen. Damit erkannte man aber die Selbständigkeit der Erziehung Schwachsinniger an. Infolgedessen billigte die Behörde der Nebenklasse mehr Unterrichtsstunden zu, als ursprünglich (12) angenommen waren, ließ sie kleine Schulorganismen von 2–6 Klassen entstehen, ließ sie die Kinder einer Schule in Handfertigkeit unterrichten, schwerhörige Schwachsinnige in einer besonderen Klasse belehren, gewährte sie einzelnen Lehrern Reiseunterstützungen zum Besuch auswärtiger Hilfsschulen und erhöhte sie endlich die Anzahl der Nebenklassen, so daß Berlin gegenwärtig 1020 Kindern (522 Kn. u. 498 M.) in 78 Nebenklassen Sonderunterricht zuteil werden läßt. (Seit 1. April 1903 ca. 1300 Kinder in 90 Nebenklassen.)

2. Voraussichtliche Weiterentwickelung: Die bisherige Entwickelung des Hilfsschulwesens in Berlin zielt auf die Einrichtung von Hilfsschulen. Die gegenwärtig bestehenden Nebenklassen müssen als unvollkommene Einrichtung angesehen werden, wenn man als Ziel der Schwachsinnigen-Erziehung die Ausbildung der betreffenden Kinder zu nützlichen Gliedern der Gesellschaft anerkennt. Nur eine Hilfsschule mit mehreren aufsteigenden Klassen kann den nach Art und Alter verschiedenartigen Kindern die zulangende Bildung und Erziehung geben; für Nebenklassen, die oft in so viele Abteilungen zerfallen, als sie Kinder umfassen, ist es eine Unmöglichkeit. An einigen Stellen sind insofern schon Ansätze zu Hilfsschulen vorhanden, als man mehrere Nebenklassen zu einem Schulorganismus in einem Schulgebäude vereinigt hat. Gegenwärtig stehen nur noch 14 Nebenklassen isoliert. Unter den Bedenken, die man gegen

eine Zentralisierung der Nebenklassen zu Hilfsschulen geltend macht, hat nur das der Raumfrage für Berlin eine Bedeutung. Ein Hilfsschulgebäude müßte für mehrere Stadtteile zentral gelegen sein und müßte geeignete Räume bieten. Für eine vollkommen eingerichtete Hilfsschule sind außerdem zu fordern: Hof, Spielhalle, Turnhalle, Brausebad, Werkstatt für Handarbeit, Schulgarten, genügende Anschauungsmittel und eine reichhaltig ausgestattete Lehrerbibliothek. — Bezüglich der *innern Organisation* der Schwachsinnigen-Erziehung treten folgende Neuerungen gegenwärtig in Kraft oder sehen ihrer Einführung entgegen: Bei der *Auswahl* der schwachsinnigen Kinder aus der Masse der Volksschüler dient der *Berliner Personalbogen* als Unterlage. Derselbe bietet Raum für Feststellungen in der Volksschulklasse, für die Resultate der ärztlichen Untersuchung, für fortlaufend zu vermerkende Beobachtungen während der Hilfsschulerziehung, und zwar seitens des Lehrers und seitens des Arztes, und endlich Raum für Notizen über die Weiterentwicklung des Kindes nach der Schulzeit. Bei der Überweisung der schwachsinnigen Kinder in die Nebenklasse sind tätig: der Lehrer der Volksschulklasse, der Rektor der Volksschule, ein Arzt und der Schulinspektor. Das Urteil des letzteren ist zuletzt auschlaggebend. Die Personalbogen verbleiben bei der Schule, um eintretendenfalls dem Gericht und dem Militär als Ausweise übergeben werden zu können. — Die Feststellungen in der Volksschulklasse sollen künftig auf dem Personalbogen eine Ergänzung erfahren, insofern nämlich auch die Resultate der *Beobachtung während der ersten vier Wochen des Hilfsschulunterrichts* mit verzeichnet werden sollen; man hält eine Fixierung der positiven Kenntnisse im Lesen, Schreiben, Rechnen und Memorieren für notwendig, Aufzeichnungen über den Anschauungskreis und den Sprachreichtum der Kinder für wünschenswert. — Während bisher der Überweisung eines Kindes in eine Nebenklasse ein zweijähriger Besuch der Volksschule vorausgegangen sein musste, soll von jetzt ab *ein halbjähriger Besuch genügen*, wenn dann bereits die Feststellung des Schwachsinns möglich ist. — Der *Lektionsplan* soll, einschliesslich der Spiel- und Arbeitsstunden, ca. 24 Stunden umfassen. — Die *schwerhörigen Schwachsinnigen* und die *Sprachgebrechler* werden in besonderen Klassen unterrichtet. Man beabsichtigt, für diese Kinder, entsprechend dem Grad ihres Leidens, *Vorbereitungsklassen* und *Heilkurse* einzurichten. — Für die *noch nicht unterrichtsfähigen Kinder*, die meist der Hilfsschule von dem Elternhause direkt überwiesen werden, soll eine *Vorbereitungsklasse* den eigentlichen Hilfsschulklassen vorausgehen. Nach $1/_2$ jährigem oder längerem Besuch dieser Klasse sind die betr. Kinder der Hilfsschule zuzuführen. — Die *Hilfsschule* zerfällt in 3, bezw. 6 aufeinanderfolgende Stufen. Für größere, körperlich entwickeltere Kinder ist später, wenn vielleicht auch in Deutschland die Schulpflicht der schwachsinnigen Kinder bis zum 16. Lebensjahre ausgedehnt worden ist oder wenn sich in einer Schule mehrere Kinder finden sollten, deren Eltern einen über das 14. Lebensjahr ausgedehnten Schulbesuch wünschen, der Hilfsschule eine Klasse anzufügen, in der die Kinder, nach Geschlechtern getrennt, nur einige

Stunden am Tage unterrichtet werden, damit sie sich während der übrigen Zeit der Erlernung eines Berufes widmen können. — Die Semesterberichte, die bisher in ungleichmäßiger Form und nach verschieden scharf beleuchteten Gesichtspunkten abgefaßt wurden, sollen in Zukunft nach einem Formular aufgestellt werden. Am Schluß des Semesters ist an die Behörde zu berichten: 1. über die Entwicklung jedes einzelnen Kindes (1. Formular), 2. über den Bestand der Klasse, den Stundenplan, die behandelten Lehrstoffe, Ausflüge und Spaziergänge, methodische Beobachtungen. Anzufügen sind Anträge des Lehrers betr. die Entlassung einzelner Kinder oder ihre Überweisung in andere Anstalten. (2. Formular.) — Für die Entwicklung der schwachsinnigen Kinder im nachschulpflichtigen Alter ist eine entsprechende Fürsorge (Einrichtung von Fortbildungsschulen etc.) in Aussicht genommen. — Zu Lehrkräften an Hilfsschulen erachtet man solche Lehrer als besonders geeignet, die sich aus innerem Beruf der Schwachsinnigen-Erziehung widmen und die entsprechende Vorkenntnisse auf psychologischem und hygienischem Gebiete und auf dem des Handfertigkeitsunterrichts besitzen. — Die Hilfsschule muß einem selbständigen Leiter unterstellt werden. — Zur Förderung der Hilfsschulpädagogik ist ein Zusammenschluss aller beteiligten Pädagogen zu wünschen.

3. Methodisches: Ziel des Unterrichts und der Erziehung schwachsinniger Kinder ist die Erwerbsfähigkeit und die sittliche Tüchtigkeit; darum ist eine praktische Gestaltung des gesamten Unterrichts notwendig. Die bisher gebräuchlichen Memorierstoffe sind geringer zu bewerten als die Stoffe des Anschauungsunterrichts, die das Kind unmittelbar in die Praxis des Lebens einführen. Der Anschauungs-Unterricht ist der wichtigste Gegenstand im Unterricht der Schwachsinnigen. Er ist zu beleben und zu vervollständigen durch Spaziergänge, Spiele im Freien und im Zimmer, Handarbeit und sonstige praktische Übungen. Der Anschauungs-Unterricht bildet im Unterricht der Schwachsinnigen eine Zusammenfassung der Realien und hat z. B. auch elementare Belehrungen über Rechtsgrundsätze zu bieten. Eine besondere Beachtung ist der Methode der Vorbereitungskurse zuzuwenden. Das Sonderziel dieser Kurse ist, die Kinder zu einer größeren Selbstdisziplinierung ihres Denkens und Verhaltens zu erziehen, damit sie im Unterricht der Hilfsschule die daselbst zu fordernde Selbstzucht üben können. — Der Hilfsschule fehlt heute noch ein nach praktischen Gesichtspunkten bearbeitetes Lesebuch.

4. Beachtenswerte Untersuchungsresultate: I. Die Grundlage für eine zusammenfassende Darstellung des Wesens vom Schwachsinn bilden die Einzelbeobachtungen jedes Lehrers, die darum von außerordentlichem Wert sind und deren geordnete Darstellung und Veröffentlichung zu wünschen ist.

II. Zur Charakteristik des Schwachsinns würden Feststellungen über den Anschauungskreis und den Sprachreichtum der Kinder von Bedeutung sein. Der methodische Weg zu diesen Fixierungen wäre noch festzusstellen.

III. Die medizinischen Untersuchungen haben die körperliche Minder-

wertigkeit und die schwere erbliche Belastung eines hohen Prozentsatzes der schwachsinnigen Kinder erwiesen.

IV. Die Untersuchungen über das Milieu haben in dem meisten Fällen zur Feststellung einer andauernden wirtschaftlichen Schwäche des elterlichen Hausstandes geführt. A. F.

Im Anschluß an obige Ausführungen ging uns folgender Aufruf zu, den wir der Beachtung der Leser besonders empfehlen:

Ew. Hochwohlgeboren

beehren wir uns, beifolgenden Aufruf zur Begründung eines

Erziehungs- und Fürsorge-Vereins für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder

mit der ganz ergebenen Bitte zu überreichen, genehmigen zu wollen, daß wir auch Ihren Namen unter den Aufruf setzen.

Da uns bereits die unten verzeichneten Persönlichkeiten ihre Namensunterschrift gütigst zur Verfügung gestellt haben, so hoffen wir, daß auch Sie dieses gemeinnützige Werk unterstützen werden, und bitten daher, uns baldmöglichst Ihre geneigte Zustimmung zu erklären.

In größter Hochachtung ganz ergebenst

Dr. Fischer, Stadt- und Kreisschulinspektor. Arno Fuchs, Lehrer.
Gaeding, Stadt- und Kreisschulinspektor.
Dr. von Gizycki, Stadt- und Kreisschulinspektor. Henstorf, Rektor.
Franz Pagel, Fortbildungsschul-Dirigent. Schwermer, Lehrer.
Stubbe, Stadt- und Kreisschulinspektor.

Dr. Aschrott, Landgerichtsrat. Dr. A. Baginsky, Direkt. d. Kaiser u. Kaiserin Friedrich-Kinder-Krankenhauses, Professor an der Universität. Dr. K. Beerwald, prakt. Arzt. Alfred Boehm. v. Borries, Polizeipräsident von Berlin. Brandi, Geh. Oberregierungsrat und vortrag. Rat im Kultusministerium. D. Faber, Generalsuperintendent und Probst von Berlin. Feder, Pastor. Fraedrich, Superintendent. Dr. Freund, Geh. Oberregierungsrat und vortrag. Rat im Ministerium d. Innern. v. Gersdorff, Pastor. Professor Dr. Gerstenberg, Stadtschulrat. Dr. Ginsberg. Professor Dr. Glatzel, Stadtverordneter. Dr. Görtel, prakt. Arzt. Haase, Stadt- und Kreisschulinspektor. Professor Dr. A. Hartmann, Sanitätsrat. Dr. Hausen, Stadt- und Kreisschulinspektor. Dr. Peter Jessen, Direktor der Bibliothek des Königl. Kunstgewerbemuseums. Dora Johannsen, Lehrerin. Professor Dr. F. Jolly, Geh. Medizinalrat. Frau Oberbürgermeister Kirschner. Knoblauch, Direktor des Böhmischen Brauhauses. Professor Dr. v. Liszt, Geh. Regierungsrat. Dr. Lorenz, Stadt- und Kreisschulinspektor. Lucanus, Vizepräsident des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums zu Berlin. Frau v. Martius. Dr. E. Mendel, Professor an der Universität. Mietz, Lehrer. Professor Dr. Moeli, Geh. Medizinalrat, Direkt. d. städt. Irrenanstalt Herzberge. Rudolf Mosse, Verlagsbuchhändler und Rittergutsbesitzer. Neuber, Prälat, Fürstbischöfl. Delegat und Probst bei St. Hedwig. Dr. Nawratzki, prakt. Arzt an der Irren- und Idioten-Anstalt in Dalldorf. Siegfried Ochs, Professor, Direktor des Philharmon. Chors. Berthold Otto, Schriftsteller. Katharine Otto, Lehrerin.

Pape, Lehrer. Dr. Friedrich Paulsen, ordentl. Professor an der Universität. Piper, Erziehungsinspektor an der Idiotenanstalt in Dalldorf. Frl. Rammlack, Lehrerin. Dr. Reicke, Bürgermeister von Berlin. Dr. Sander, Geh. Medizinalrat, Dir. d. städt. Irren- u. Idioten-Anstalt in Dalldorf. Selberg, Stadtrat. Stier, Stadt- und Kreisschulinspektor, Königl. Schulrat. Dr. Strecker, prakt. Arzt und Schularzt. Professor Voigt, Provinzialschulrat. Professor Dr. Waetzoldt, Geh. Oberregierungsrat und vortrag. Rat im Kultusministerium. Frau Staatsminister Elise Gräfin v. Posadowsky-Wehner, Exzellenz. F. Wende, Leiter der II. kaufm. Fortbildungsschule zu Berlin. Wefing, Bildhauer. Otto Wenzel, Direktor der Berufsgenossenschaft der chem. Industrie. Dr. Wulf, Stadt- und Kreisschulinspektor. Dr. Zwick, Stadt- und Kreisschulinspektor, Kgl. Schulrat, Mitglied d. Reichstages.

Aufruf.

Für jeden Menschenfreund besteht darüber kein Zweifel, daß die sozial-wirtschaftlichen Umwälzungen der Neuzeit nachteilige Einflüsse auf die Jugenderziehung ausgeübt haben. Manches alleinstehende oder übelberatene Menschenkind erliegt den neuen, ungünstigen Entwickelungs- und Existenzbedingungen und geht für Zeit und Ewigkeit verloren.

Diese Tatsache berührt jeden Menschenfreund aufs tiefste, besonders wenn er der Kinder gedenkt, die von der Natur mit einem schwachen Geiste ausgerüstet sind. Nicht begabt mit körperlicher Kraft und Gewandtheit, schneller und richtiger Überlegung, nicht selten behaftet mit einer krankhaften Anlage, oft nicht ausgebildet in den allereinfachsten und allernotwendigsten Kenntnissen und Fertigkeiten, hervorgegangen aus oftmals sehr kümmerlichen Verhältnissen, und doch mitten hineingestellt in den Kampf des Daseins, müssen viele dieser geistig Minderwertigen besonders nach der Schulentlassung, von der unerbittlichen Härte des Geschicks erfaßt und aufgerieben, ein Spielball der Verführungen, ein Opfer der Not, der Ausbeutung und der Laster werden, müssen sie, getrieben von den Verhältnissen, durch Verbrechen gegen Leben und Eigentum, Meineide, Auflehnung gegen die staatlichen Sicherheitsorgane, gegen die militärische Disziplin in Konflikt geraten mit den Strafgesetzen und enden im Arbeitshaus, Gefängnis oder Zuchthaus, müssen sie somit eine Gefahr werden für das Wohl des Einzelnen und der Gesamtheit oder eine Last für die Armenpflege in Gemeinde und Staat.

Die bürgerliche Gesellschaft ist durch gewisse Zeichen der Zeit, durch den Verlauf mehrerer Gerichtsverhandlungen aus den letzten Jahren, durch die medizinische Wissenschaft und endlich durch die Pädagogik mit allem Nachdruck auf die Notwendigkeit einer Sondererziehung der geistig zurückgebliebenen Kinder hingewiesen worden. Die Behörden unserer Reichshauptstadt und der meisten größeren Städte Deutschlands haben diese Notwendigkeit erkannt und lassen die geistig zurückgebliebenen Kinder in Nebenklassen oder Hilfsschulen besonders unterrichten und erziehen. Die Erfolge, die bei einer entsprechenden Behandlung der Schwachsinnigen bis heute erzielt wurden, haben die Überzeugung befestigt, daß eine ge-

regelte und allseitige Erziehung an diesen Kindern Wunder wirken, sie mit religiös-sittlichem Gemüt, intellektueller Bildung und technischer Fertigkeit in den Grenzen ihrer Beanlagung ausrüsten, sie fest machen gegen die Kämpfe der späteren Entwickelung und also heranbilden kann zu brauchbaren, z. T. sogar zu selbständigen Gliedern der bürgerlichen Gesellschaft Aber die Pädagogik ist auch zu der Überzeugung gekommen, daß sie nur die Hälfte der zu leistenden Arbeit vollführen kann, daß sie zur Vollendung ihres Werkes der tätigen Mithilfe edler Menschenfreunde aller Stände und Berufe bedarf.

Darum rufen die Unterzeichneten alle diejenigen, welche ein Herz haben für die geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Jugend und mitarbeiten wollen an einer gesunden Weiterentwickelung unserer Volkszustände, zu einem Zusammenschluß auf!

Durch gemeinsame Arbeit wollen wir in dem neu zu begründenden

Erziehungs- und Fürsorgeverein für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder

Klarheit schaffen auf theoretischem Gebiete, und zwar über das Wesen der geistig Zurückgebliebenen, die beste Unterrichts- und Erziehungsmethode und die geeignetste Organisation der Erziehung. Aber wir wollen uns auch praktisch betätigen, direkt und sofort dem wirtschaftlichen Elend, der körperlichen, geistigen und sittlichen Not dieser Kinder steuern, und zwar durch die Einrichtung von Pflegschaften und fachmännischen Beiräten. Den Schwachsinnigen soll künftig nicht nur eine verständnisvolle, gediegene Schulerziehung zu teil werden, sie sollen auch, je nach Bedürfnis, bezügl. ihrer körperlichen, geistigen, sittlichen und wirtschaftlichen Lage, bei der Wahl des Berufes, der geeignetsten Lehrherren und Dienstherrschaften, bei gerichtlichen Anlässen und bei der militärischen Ausmusterung treu beraten und in Stunden der Not, der Anfechtung und Aufregung, in der Zeit der gefährlichsten Periode ihrer Entwicklung überwacht und geführt werden.

Wer eine rührige Hand besitzt oder ein Scherflein übrig hat, der schließe sich den Unterzeichneten an, melde sich als Pfleger, fachmännischer Beirat oder als Arbeitgeber oder erwerbe durch Zahlung eines jährlichen oder einmaligen Beitrages die Mitgliedschaft des Vereins.

Mitbürger! Menschenfreunde! Erbarmet Euch auch dieser Armen!

Bibliotheca pädo-psychologica

von

Leo Hirschlaff.

Litteratur des Jahres 1901.

A. Allgemeine Psychologie.

a. Allgemeines.

(Lehrbücher, Methoden, Historisches, Anatomie und Physiologie der nervösen Centralorgane).

1. Aars, K. B.-R.: Les sept problèmes de l'âme. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 144–150.
2. Abramowski, E.: Seele und Körper. Przeglad Filoz, 1901, IV. (2).
3. Adamkiewicz, A.: Les cellules de l'écorce cérébrale et l'activité consciente. Rev. de Psychol. Clin. et Thér., 1901, V, 38–43.
4. Adamkiewicz, A.: Über das Wesen und die Bedeutung der Großhirnrindenganglienzellen des Menschen. Ztsch. f. klin. Med., 1901, XLII, 303–308.
5. Adamson, J. E.: Teachers and Psychology. J. of Educ., 1901, XXIII, 183–186.
6. Allievo, G.: La Psicologia filosofica di fronte alla Psicologia fenomenistica. Riv. Filos., 1901, IV, 441–480.
7. Angell, J. R., & Fite, W.: New Apparatus. (Contrib. fr. Psychol. Lab. Univ. of Chicago.) Psychol. Rev., 1901, VIII, 459–467.
8. Aristote. (Rodier, G., Tr.) Ἀριστοτέλους περὶ ψυχῆς. Traité de L'Ame. 2 Vols. I.: Texte et Traduction. II.: Notes. Paris, Leroux 1900. Pp. xvi + 263, 585.
9. Aristoteles: Über die Seele. Übers. und erklärt von E. Rolfes. 224 S. Bonn 1901, P. Hanstein.
10. Asher: Gegenwärtiger Stand der Lehre von der Gehirnlokalisation. Korrespondenzblatt für Schweizer Ärzte, S. 461. 1901.
11. Baglioni, B.: Elementi di Filosofia ad uso anche dei Licei. Psicologia, Logica e Morale. Roma, G. B. Paravia & C., 1901, Pp. 262.
12. Baglioni, S.: La Psyche e le Funzioni del Sistema Nervoso Centrale. Saggio di Critica Fisiologica. Riv. di Filos., Pedag. e Scienze Affini II, Vol. IV, N. 4. 1901.
13. Baldwin, J. M.: A Scheme of Classification for Psychology. Psychol. Rev., 1901, VIII, 60–63.

14. Baldwin, J. M.: Dictionary of Philosophy and Psychology. 3 Vols. Vol. I., A to Law. New York and London, Macmillan Co., 1901. Pp. xxiv + 644.
15. Barck, C.: A Contribution to our Knowledge of Cortical Blindness: two Cases of Bilateral Homonymous Hemianopsia. Amer J. of Ophthal., 1901, XVIII, 292–298.
16. v. Basch: Modifikation der Pelotte meines Sphygmomanometers. Wiener medizinische Wochenschrift, S. 2052. 1901.
17. Baudin, Abbé. L'acte et la puissance dans Aristote. Paris, 1901. Pp. 128.
18. Bechterew, W. v.: Über das corticale Sehzentrum. Monatsschr. f. Psychiat. und Neur. X (6), 432—435. 1901.
19. Beebe, M. A.: Die Haltung Ciceros beim Ausbruch des Bürgerkrieges. Eine historisch-psychologische Studie. Diss. Zürich 1900. 62 S.
20. Beetz, K. O.: Einführung in die moderne Psychologie. I. Allgemeine Grundlegung. Osterwieck, Zickfeldt. 1901. 424 S. (Der Bücherschatz des Lehrers II.)
21. Belau, K.: Über die Grenzen des mechanischen Geschehens im Seelenleben des Menschen nach Lotze. Diss. Erlangen 1901, 33 S.
22. Benini, E.: Psicologia sperimentale positiva. Turin, 1900.
23. Berger: Le plastoscope. La Nature, 1901, XXIX, 203–204.
24. Berger, H.: Experimentelle Untersuchungen über die von der Sehsphäre aus ausgelösten Augenbewegungen. Monatsschr. f. Psych. und Neurol., 1901, IX, 185—211.
25. Bernhart, J.: Unterscheidung der physischen und psychischen Naturerscheinungen. Vereinsblatt der pfälzischen Ärzte, S. 195–200.
26. Bernheim, F.: L'aphasie motrice. La Parole, 1901, XI, 193—226, 267—308, 349—364, 402—435.
27. Bernheim, F.: Etat actuel de la question de l'aphasie motrice. Gaz. des Hôp., 1901, LXXIX, 741—747, 769—775.
28. Bernheimer, St.: Anatomische und experimentelle Untersuchungen über die corticalen Sehzentren. Vortrag, geh. beim internat. med. Kongreß in Paris. Klin. Monatsbl. f. Augenhlkd. 38. 541—545. 1900.
29. Bernheimer, St.: Die Lage des Sphincterzentrums. Eine experimentelle Studie. Graefes Arch. f. Ophthalmol. LII, (2), 302—316. 1901. — Dass. Bericht über die Vers. d. ophthalmol. Ges. S. 105—110.
30. Bernies, V.: Immatérialité et matérialité de l'âme humaine. Rev. de Philos., 1901, I, 565—588.
31. Besser, L.: Anti-Psychologisches. Von der Materie. Das freie Wort, S. 311—315, 327—335. 1901.
32. Bianchi: La geografia psicologica del mantello cerebrale e la dottrina di Flechsig. Ann. di Nevrol., 1900, XVIII, 162–192.
33. Biervliet, J. J. van: L'évolution de la psychologie au XIX siècle. Rev. d. Quest. Scient., 1901, L, 107—130.
34. Biervliet, J. J. van. Études de psychologie. Ghent, A. Siffer; Paris, Alcan, 1901. Pp. 201.

35. Bischoff, E.: Über die pathologisch-anatomische Grundlage der sensorischen Aphasie. Wiener klinische Rundschau, S. 783, 806. 1901.

36. Bischoff, E.: Über die Lokalisation der verschiedenen Formen der Sprachtaubheit. Centralbl. f. Nervenhk. und Psychiat., 1901, XII, 321—328.

37. Bormann, W.: Internationale psychische Forschung. Die übersinnliche Welt, 9. J. S. 28—30. 1901.

38. Broden, A. und Wolpert, H.: Respiratorische Arbeitsversuche bei wechselnder Luftfeuchtigkeit an einer Versuchsperson. Archiv f. Hygiene, 39. B. S. 298—311.

39. Burckhardt, F.: Psychologische Skizzen zur Einführung in die Psychologie. 4. Aufl. 317 S. Löbau, J. G. Walde. 1901.

40. Bürgl, E.: Der respiratorische Gaswechsel bei Ruhe und Arbeit auf Bergen. Diss. Bern 1900. 39 S.

41. Cajal, S. Ramón y (Bresler, J., Übers.): Studien über die Hirnrinde des Menschen. 2. H. Die Bewegungsrinde. Leipzig, Barth, 1900. Pp. 113.

42. Calkins, M. W.: An introduction to Psychology. 526 S. London, Macmillan and Co.

43. Cantoni, C.: Corso elementare di filosofia. Vol. I. Psicologia percettiva, Logica. (12a ed.) Mailand, Hoepli, 1901. Pp. xvi + 278.

44. Carus, P.: Whence and Whither. An Enquiry into the Nature of the Soul, Its Origin and Its Destiny. Chicago, Open Court Publ. Co., 1900. Pp. viii + 188.

45. Cavani, E.: Se esista un mancinismo vasomotorio. Richerche col guanto volumetrico. Istituto di Fisiologia di Modena 1901. 18 S.

46. Cestan, R. et Lejonne, P.: Troubles psychiques dans un cas de tumeur du lobe frontal. Rev. neurol. IX (17), 846—852. 1901.

47. Chauffard & Rathery: Un cas d'aphasie motrice due à un ramollissement exactement localisé au pied de la 3me circonvolution. Bull. et Mém. Soc. d. Hôp. Paris, 1901, XVIII, 1213—1245.

48. Claparède, Ed.: La psychologie dans ses rapports avec la médecine. Rev. Méd. de la Suisse Romande, 1901, XXI, 597—609.

49. Conrad, P.: Grundzüge der Pädagogik u. ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung. 1. Teil. Psychologie mit Anwendungen auf den Unterricht und die Erziehung überhaupt. 395 S.: Davos 1902, H. Richter.

50. Cyon, E. v.: Die Beziehungen des Depressors zum vasomotorischen Centrum. Pflüg. Arch. 84, (5, 6), S. 304—308.

51. Dearborn, G. V. N.: Psychology and the Medical School. Science, N. S., 1901, XIV, 129—136.

52. Dessoir, M.: Geschichte der neueren deutschen Psychologie. 2. Aufl. 2. Halbbd. (1. Bd. XV. und S. 357–626.) Berlin 1902, C. Duncker.

53. Dessoir, M.: Jenseits der Seele. Vom Fels zum Meer, 20.. J. I. S. 57—62, 94—98, 137—140. 1901.

54. Dittes, Frd.: Schule der Pädagogik. Gesamtausg. d. Psychologie

u. Logik, Erziehungs- u. Unterrichtslehre. 6. Aufl. 3–17. Lfg. S. 113–1049. Leipzig 1901, J. Klinkhardt.

55. Doleschal, M.: Vergleichende Untersuchungen des Gärtner'schen Tonometers mit dem von Basch'schen Sphygmomanometer. Diss. Basel 1900, 57 S.

56. Domànsky, B.: Die Psychologie des Nemesius. Münster, Aschendorff, 1900. Pp. 168.

57. Donath, J. Beiträge zur Lehre von der Amusie, nebst einem Fall von instrumenteller Amusie bei beginnender progressiver Paralyse. Wien. klin. Wochenschr., 1901, XVIII, 935–959.

58. Dressler, M.: Die menschliche Seele in den Upanishads. Der Türmer, Mai, S. 113—122. 1901.

59. Drews, A.: Moderne Psychologie. Preußische Jahrbücher, 106. B., S. 215–233.

60. Dubois: De l'influence de l'esprit sur le corps. Conférence. 92 S. Bern 1901, Schmid & Francke.

61. Durand, E.: Congrès de Psychologie de Paris. Rev. de Philos., 1901, I, 222–225.

62. Durand (de Gros): Pluralité animale et animique chez l'homme. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 648–652.

63. Durand (de Gros), J. P.: Psychologie et métaphysique. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 343–349.

64. Ebbinghaus, H.: Grundzüge der Psychologie. 2. Halbbd. S. 321 bis 694. Leipzig 1902, Veit & Co.

65. Ebbinghaus, H.: Die Psychologie jetzt und vor hundert Jahren. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 47–60.

66. Edinger, L.: Brain Anatomy and Psychology. Monist, 1901, XI, 339–360.

67. Edridge-Green, F. W.: The Evolution of a Perceptive Centre, Brit. Med. J., 1901 (II), 1242–1243.

68. Faggi, A. Il Materialismo Psicofisico. Disegno d'una Veduta filosofica generale. Palermo, Reber, 1901. Pp. 61.

69. Faguet, E.: Voltaire poète psychologue. Rev. d. Cours et Conf., 1901 (30. mai).

70. Farrand, L.: The American Psychological Association. Science, N. S., 1901, XIII, 211—214.

71. Farrand, L.: Proceedings of the Ninth Annual Meeting of the American Psychological Association. Psychol. Rev., 1901, VIII, 158 bis 186.

72. Felsch: Die Psychologie bei Herbart und Wundt mit Berücksichtigung der von Ziehen gegen die Herbart'sche Psychologie gemachten Einwendungen. (Fs.) Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 8, S. 18—42, 120—136, 206—231, 287—317, 382—397, 477–487.

73. Fisichella, S.: La Psicologia nelle Science Umane. Messina, Tip. D'Amico, 1901. Pp. 117.

74. Flechsig, P.: Developmental (Myelogenetic) Localisation of the

Cerebral Cortex in the Human Subject. Lancet, 1901, CLXI, 1027 bis 1039.

75. Flechsig, P.: Einige Bemerkungen zu E. Hitzigs Rapport über die Projektionszentren und die Associationszentren. Le Névraxe, 1900, II, 55–60.

76. Flechsig, P.: Über Projektions- und Associationszentren des menschlichen Gehirns. Le Névraxe, 1900, II, 60—69.

77. Flügel, O.: Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart. (Fs.) Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, S. 1–17, 97—120, 193 bis 206, 274–287, 369—382, 449—477.

78. Forel, A.: Terminologie und Weltsprache. Ztsch. f. Hypnot. 1901, X, 248–252.

79. Frank, O.: Einfluß der Häufigkeit des Herzschlags auf den Blutdruck. Ztschr. f. Biol. N. F. 23, (1), S. 1–13. 4

80. Francke, K.: Neuer Blutdruckmesser mit Pulsschreibhebel und Armauflage. Verhandlungen des Kongresses für innere Medizin, S. 554–561. x

81. Friedenthal, H.: Über die Beziehungen zwischen Herz- und Zentralnervensystem. Archiv für Anatomie und Physiologie, Phys. S. 143. 1901.

82. Gehuchten & Goris: La surdité verbale pure. Le névraxe, 1901. III, 63–83.

83. Gläßner, R.: Die Leitungsbahnen des Gehirns und Rückenmarks nebst vollständiger Darstellung des Verlaufes und der Verzweigung der Hirn- und Rückenmarksnerven. Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1900. Pp. 61.

84. Glaser, R.: Das Seelenleben des Menschen in gesunden und kranken Tagen. 165 S. Frauenfeld 1901, J. Huber.

85. Grasset, (J.): La biologie et la psychologie. Rev. Scient. 4e S. 1901, XVI, 741–748.

86. Griffin, E. H. Psychology as a Natural Science. Presb. & Ref., Rev., 1901, XII, 560—578.

87. Grünbaum, R.: Zur Methode der Pulszählung. Zentralblatt für innere Medizin, S. 1135.

88. Grünbaum, R. und Amson, A.: Einfluß von Bewegung auf Pulsfrequenz. Wiener medizinische Presse, S. 2163–2171.

89. Gubalke, M.: C. du Prels und Im. Kants Seelenlehre. Psychische Studien, S. 602—609, 659—666. 1901.

90. Gutberlet, C.: Eine neue aktualistische Seelentheorie. Philos. Jahrb. 1901, XIV, 353–365.

91. Guszman, J.: Beitrag zur Morphologie der Gehirnoberfläche. Anat. Anz. 1901, XIX, 239–249.

92. Hartmann, Ed. v.: Die moderne Psychologie. Eine krit. Geschichte der deutschen Psychologie in der 2. Hälfte des 19. Jahrh. Bd. XIII der ausgewählten Werke. Leipzig, H. Haake, 1901, gr. 8⁰, VII + 474 S.

93. Hayashi, F.: Vergleichende Blutdruckmessungen an Gesunden und

Kranken mit den Apparaten von Gärtner, Riva- Rocci u. Frey. Diss. Erlangen 1901, 32. S.

94. Hall, G. S.: The New Psychology. Harpers Mag., 1901, CIII, 727–732.

95. Hall, G. S.: Confessions of a Psychologist. Ped. Sem., 1901, VIII, 92–143.

96. Hanspaul, F.: Die Seelentheorie und die Gesetze des natürlichen Egoismus und der Anpassung. 2. Aufl. 538 S. Berlin, 1901, C. Duncker.

97. v. Hartmann, E.: Die moderne Psychologie. Eine krit. Geschichte der deutschen Psychologie in der 2. Hälfte des 19. Jahrh. 474 S. Aus: Ausgewählte Werke. XIII. Bd. Leipzig, H. Haacke.

98. Hecke, G.: Die neuere Psychologie in ihren Beziehungen zur Pädagogik. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, S. 65—83, 125—137, 169—182. — Dass. Sep. 59 S. Gotha, E. F. Thienemann.

99. Heilbronner, K.: Über die transcorticale motorische Aphasie und die als „Amnesie“ bezeichnete Sprachstörung. Arch. f. Psychiat. u. Nervenhk., 1901, XXXIV, 341–443.

100. Heinz, R.: Wirkung äußerer Reize auf die Blutverteilung in der Tiefe. Verhandlungen des Kongresses für innere Medizin, S. 253–259.

101. Heitler, M.: Reflektorische Pulserregung. Zentralblatt für innere Medizin, S. 265–275.

102. Hensen, H.: Beiträge zur Physiologie und Pathologie des Blutdrucks. Hab. Kiel, 1900, 75 S.

103. Hering, E.: Gegenseitige Abhängigkeit der Reizbarkeit des Kontraktil- und Leitungsvermögens der Herzmuskelfasern. Pflügers Archiv, 86 B. S. 533–585.

104. Hirsch: Blutdruckmessungen mit dem Sphygmomanometer. Deutsches Archiv f. klinische Medizin, 70 B. S. 219–235.

105. Hitzig, E.: Les centres de projection et les centres d'association du cervau humain. Le Névraxe, 1900, I, 289–321.

106. Hitzig, E.: Erwiderung auf die Angriffe des Herrn Flechsig in Sachen Projektions- und Associationscentren. Le Névraxe, 1900, II, 191–205.

107. Höffding, H.: Psychologie in Umrissen auf Grundlage der Erfahrung. 3. deutsche Ausg. v. F. Bendixen. 485 S. Leipzig 1901, O. R. Reisland.

108. Hoffmann, Alf.: Idealismus und Psychologie, (betreffend Münsterbergs Psychologie.) Protestantische Monatshefte, S. 351–356.

109. Höfler, A.: Physik- und Psychologiestunde am Klavier. Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht, S. 65–71.

110. Hofmann, F. B.: Änderung des Kontraktionsablaufes am Vertikel- und Vorhof des Froschherzens bei Frequenzänderung und im hypodynamischen Zustande. Pflügers Archiv, 84 B. S. 130–172.

111. Hollander, B.: The Cerebral Localisation of Melancholia. Journ. of Ment. Lc. XLVII (198) 458–485. 1901.

112. Hollander, B.: The Mental Functions of the Brain. London, G. Richards, 1901. Pp. xviii +512.

113. Hollander, B.: The Revival of Phrenology. The mental functions of the brain. Au investigation into their localisation and their manifestation in health and disease. Illustrated with the clinical records of 800 casas of localised brain. derangements. 530 S. London, G. Richards.

114. Hoppe, G.: Die Psychologie des Juan Luis Vives nach den beiden ersten Büchern seiner Schrift „De anima et vita" dargestellt und beurteilt. Ein Beitrag zur Geschichte der Psychologie. Diss. Erlangen 1901. 123 S. — Dass. Sep. Berlin, Mayer & Müller.

115. Hosch: Sogenannte corticale Hemianopsie und Alexie. Zeitschrift für Augenheilkunde, S. 5–14.

116. Huit, Ch.: La psychologie de Dante. Ann. de Philos. Chrét., 1901, XLIV, 45–56.

117. Jahn, M.: Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. Hrsg. v. K. Heilmann. 3. Aufl. 464 S. Leipzig 1901, Dürrsche Buchhdlg.

118. James, W.: Frederic Meyers Service to Psychology. Pop. Sci. Mo., 1901, LIX, 380–389.

119. Janet, P. (Sec.) IVe Congrès international de Psychologie; Compte rendu des séances et texte des mémoires. Paris, Alcan, 1901. Pp. 814.

120. Jaquet: Cardio-Sphygmograph. Verhandlungen des Kongresses für innere Medizin, S. 579—583.

121. Jaquet, A. und Metzner, R.: Cardiographische Untersuchung an einem Fall von Fissura sterni. Deutsches Archiv für klinische Medizin, 70. B., S. 57—80.

122. Jarotzny, A.: Zur Methode der klinischen Blutdruckmessung. Centralblatt für innere Medicin, S. 599—605.

123. Jastrow, J.: Some Currents and Undercurrents in Psychology; President's Adress. Psychol. Rev. VIII (1), 1—26, 1901.

124. Joire, P.: De la nécessité de l'emploi de nouvelles méthodes et en particulier de méthodes expérimentales dans l'étude de la psychologie. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 639–645. — Dass. Ann. d. Sc. psych. 1900, X, S. 267–270.

125. Koeberle, J.: Natur und Geist nach der Auffassung des Alten Testaments. Eine Untersuchung zur histor. Psychologie. 297 S. München, C. H. Beck. 1900.

126. Kolmer, W.: Beitrag zur Kenntnis der „motorischen" Hirnrindenregion. Anz. f. mikroskop. Anat. 57, (2), S. 151–183. 1901.

127. König, E.: Warum ist die Annahme einer psychophysischen Kausalität zu verwerfen? Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, 119. B. S. 32—39. 1901.

128. König, E.: W. Wundt, Seine Philosophie und Psychologie. 207 S. Aus: Frommanns Klassiker der Philosophie, hrsg. v. R. Falckenberg,

128. König, E.: W. Wundt. Seine Philosophie und Psychologie. 207 S. Bd. XIII. Stuttgart, F. Frommann.

129. Köppler, R.: Herbarts Verdienste um die Förderung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst. Neue Bahnen, S. 393–408, 458—466.

130. Kronecker, H.: Über die Leistungen von Hürthles Tonograph. Centralblatt für Physiologie, S. 401–405.

131. Kühtmann, A.: Maine de Biran. Ein Beitrag zur Geschichte der Metaphysik und der Psychologie des Willens. Bremen, M. Nössler. 1901. 195 S.

132. Külpe, O.: Zu Gustav Theodor Fechners Gedächtnis. Vrtlj. f. wiss. Philos. XXV (2), 191–217. 1901.

133. Külpe, O.: Introduction to Philosophy. A Handbook for Students of Psychology, Logic, Ethics, Esthetic, and General Philosophy. Translated from the German by W. B. Pillsbury and E. B. Titchener. 266 S. London, Sonnenschein.

134. L'aulanié: Sur un sphygmographe donnant le pouls dotal de l'extrémité du doigt. Echo Méd., 1901, XV, 173—178.

135. Lehmen, A.: Lehrbuch der Philosophie auf aristotelisch-scholastischer Grundlage, zum Gebrauche an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterricht. II. Bd. 1. Abtlg. Kosmologie und Psychologie. 526 S. Freiburg i. B. 1901. Herder.

136. Liebmann, O.: Gedanken und Tatsachen. Philosophische Abhandlungen, Aphorismen und Studien. 2. Bd., 214. Grundriß d. Krit. Metaphysik. S. 91–234. Straßburg, K. J. Trübner, 1901.

137. Liepmann: Einseitige Apraxie — motorische Asymbolie. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 35. B. S. 224.

138. Liepmann, H.: Neuere Arbeiten über Sprachtaubheit. Centralblatt für Nervenheilkunde und Psychiatrie, S. 129–144.

139. Lipps, Th.: Psychologie, Wissenschaft und Leben. Festrede zum 142. Stiftungstage der Akademie der Wissenschaften in München. München, Verl. d. k. b. Akad. 1901. 28. S.

140. Lipps, Th.: Psychische Vorgänge und psychische Kausalität. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXV, 161–203.

141. Lobsien, M.: Bedeutung und Umfang des psychologischen Experiments. Pädagogisch-psychologische Studien, S. 33–37.

142. Loeb, J.: Comparative Physiology of the brain, and Comparative Psychology. 322 S. London, J. Murray.

143. Long, E.: Les voies de conduction des impressions sensitives dans la moelle et le cerveau. Arch. d. Sci. Phys. et Nat., 1901, XI, 92—94.

144. Longard, K.: Verletzung des Sprechcentrums. Verhandlungen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte, 2. T. 2. H. S. 80.

145. Lossky, I.: (A. A. Kozlow und sein Panpsychismus.) Voprosi Philos., 1901, XII (Pt. 2), 183–206.

146. Maier, Fr.: Naturwissenschaftliche Seelenforschung. (Fs.) Psychische Studien, S. 35–43, 97—104.

147. Mann, C.: Ein Beitrag zur Kenntnis der Seelenblindheit bei Encephalomalacie. Diss. München 1899. 28 S.

148. M a r b e, K.: Berichtigung (betr. Wahrscheinlichkeitslehre). Philos. Stud. XVII, (3), S. 462. 1901.

149. M a r c h e s i n i, G.: Elementi di psicologia ad uso dei licei. Florenz, G. C. Sansoni, 1901, 2. ed., 8⁰, 216 S.

150. M a r t i n i, A.: Fatti psichici e fatti fisiologici. Ascoli Piceno, E. Tassi, 1901. Pp. 136.

151. M a s c i, J.: Il Materialismo psicofisico e la dottrina del Parallelismo in Psichologia. Napoli, Tessitore, 1901. Pp. 283.

152. M c D o u g a l l, W.: On the Seat of the Psycho-Physical. Brain XXIV, (96), 577–630. 1901.

153. M e r c i e r, Ch. A.: Psychology Normal and Morbid. London, Swan, Sonnenschein & Co. New York, Macmillan Co. 1901. 518 S.

154. M e r c i e r, D. (Bersani, S., Trad.) Psicologia. 2 vol. Plaisance,, Del. Maino, 1901.

155. M e r k e n s: Bei otitischem Abscess des linken Schläfenlappens auftretende Störungen der Sprache. Deutsche Zeitschrift für Chirurgie, 60. B. S. 417–438.

156. M e s s e r, M.: Die moderne Seele. 2. Aufl. (123 S.) Dresden 1901, C. Reissner.

157. M i c h e l s o h n, J.: Gehirn und Sprache. Englische Studien, 29. B. S. 235—262. Dasselbe: Die Heilkunde, S. 113—125.

158. M i l l s, C. K.: The Separate Localisation in the Cortex and Subcortex of the Cerebrum of the Representation of Movements and of Muscular and Cutaneous Sensibility. J. of Nerv. & Ment. Dis. 1901, XXVIII, 595—619.

159. M ö b i u s, P.: J. Galls spezielle Organologie. Schmidts Jahrbücher der in- und ausländischen Medizin, S. 7—17, 89—101.

160. M ö b i u s, P. J.: Stachyologie. Weitere vermischte Aufsätze. (219 S.) Leipzig 1901, J. A. Barth.

161. M o h i l e w e r, J.: Wundts Stellung zum psychophysischen Parallelismus. Diss. Königsberg 1901, 94 S.

162. M o n i e r, M.: L'âme humaine et l'organisme. Akten des 5. internationalen Kongresses katholischer Gelehrter, S. 209.

163. M o s k i e w i c z, G.: Der moderne Parallelismus. Kritischer Bericht. Centralbl. f. Nervenhk. u. Psychiat., 1901, XII, 257—275.

164. M u n k, H.: Über die Ausdehnung des Sinnessphären in der Grosshirnrinde. III. Mitteilung. (Schluß.) Sitzber. Kgl. Preuß. Akad. Wiss. Berlin, 1901, 1149—185. — Dass. Sep. 35 S. Berlin, G. Reimer.

165. M ü n s t e r b e r g, H.: Psychologische Atomistik. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol. 1900 (1901), 152—153.

166. N a g e l: Psychologischer Kongreß in Paris. Die übersinnliche Welt, 9. J. S. 4—8, 36—39. — Dasselbe: Mitteilungen des wissenschaftlichen Vereins für Okkultismus in Wien, 2. J. S. 20.

167. N e t t l e s h i p, E.: Cases of Congenital Word-Blindness (Inability to Learn to Read). Ophthal. Rev., 1901, XX, 61—67.

168. Oliver, G.: Contribution to study of blood and blood pressure. London, H. K. Lewis.
169. Onodi, A.: Subcerebrales Phonationszentrum. Mathematische und naturwissenschaftliche Berichte aus Ungarn, 17. B., S. 70—82.
170. Pavicié, A. F.: Une hypothèse sur la possibilité des rapports de l'âme et du corps. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 306—310.
171. Peillaube, E.: Péripatétisme et psychologie expérimentale. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 292—296.
172. Peillaube, E.: IVe Congrès international de Psychologie: Psychologie expérimentale et péripatétisme. Rev. de Philos., 1901, I, 608—613.
173. Petella: Découverte du centre visuel cortical revendiquée par un anatome italien. Janus, S. 629—635.
174. Peter, C.: Der Einfluß der Entwicklungsbedingungen auf die Bildung des Zentralnervensystems und der Sinnesorgane bei den verschiedenen Wirbeltierklassen. Anat. Anz. 1901, XIX, 177—198.
175. Pfeiffer: La psychologie de Gall. Rev. de Psychiat., N. S., 1901, IV, 193—210.
176. Pfennigsdorf, E.: Das Verhältnis von Leib und Seele nach dem Stande heutiger Wissenschaft. Deutsch-evangelische Blätter, S. 426 bis 433.
177. Pikler, J.: Physik des Seelenlebens mit dem Ergebnisse der Wesensgleichheit aller Bewußtseinszustände. Allgemeinverständl. Skizze e. Systems d. Psychophysiologie u. e. Kritik der herrsch. Lehre. Leipzig, J. A. Barth, 1901, gr. 8°, 40 S.
178. Pikler, J.: Konsequenz aus der Lehre des psychophysiologischen Parallelismus. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 26. B. S. 227—230.
179. Probst, M.: Über das Gehirn der Taubstummen. Arch. f. Psychiat. u. Nervenhk., 1901, XXXIV, 584—590.
180. Probst, M.: Über einen Fall vollständiger Rindenblindheit und vollständiger Amusie. Monatsschr., f. Psychiat. und Neurol. IX (1), 5—21. 1901.
181. Putnam, D.: A Text-book of Psychology for Secondary Schools New York, Amer. Book Co., 1901. Pp. 300.
182. Raaf, W. de: Die Elemente der Psychologie. Anschaulich entwickelt und auf die Pädagogik angewandt. Aus d. Holl. v. W. Rheinen. 2. Aufl. 132 S. Langensalza, H. Beyer & Söhne.
183. Rau, A.: Der moderne Panpsychismus. Eine summarische Kritik des Idealismus und seiner neuesten Entwicklungsphase. 16 S. Berlin, Gose & Tetzlaff. — Dass. Deutsche Zeitschrift, Bd. 14, S. 205—213.
184. Rauh, F.: Psychologie appliquée à la morale et à l'éducation. Paris, Hachette.
185. v. Recklinghausen: Blutdruckmessungen bei Menschen. Archiv für experimentelle Pathologie und Pharmakologie, 46. Bd., S. 78—132.
186. Regener, Fr.: Aristoteles als Psychologe. 64 S. Aus: Pädagogisches

Magazin, Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, hrsg. v. F. Mann, Hft. 161. Langensalza, H. Beyer und Söhne.

187. Regensburg, J.: Über die Abhängigkeit der Seelenlehre Spinozas von seiner Körperlehre und über die Beziehungen dieser beiden zu seiner Erkenntnistheorie. Diss. Gießen 1900. 104 S.

188. Rehmke, J.: Wechselwirkung od. Parallelismus? (Aus: Philosoph. Abhandlgn. Gedenkschrift f. Rud. Haym.) 58 S. Halle 1902, M. Niemeyer.

189. Rehmke, J.: Der gegenwärtige Stand der Frage nach dem Verhältnis von Leib und Seele. Der Lotse, 1. J. 30. u. 33. H.

190. Rehmke, J.: Die Seele des Menschen. 156 S. Aus Natur und Geisteswelt, 36. Bd. Leipzig, B. G. Teubner.

191. Retzius, G.: Zur Frage von den sogenannten transitorischen Furchen des Menschengehirnes. Anatomischer Anzeiger, Erg. S. 91.

192. Ribot, T.: La psychologie de 1896 à 1900 C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 40—47.

193. Righetti: Afasia transcortica motoria. Riv. di Pathol. Nerv. e Ment., 1901, VI, 289—314.

194. Rosenfeld, M.: Zur optisch-sensorischen Aphasie. Neurol. Centralblatt, 1901, XX, 395—402.

195. Sachs, H.: Die Entwicklung der Gehirnphysiologie im 19. Jahrhundert. Zeitschr. f. paed. Psychol. und Pathol. III, (4), 255—280. 1901. — Dass. Sep. 29 S. Berlin, H. Walther.

196. Sanford, E. C.: Improvements in the Vernier Chronoscope. Amer. J. of Psychol., 1901, XII, 590—594.

197. De Sarlo: Scienza e Coscienza. Riv. Filos., 1901, IV, 481—514.

198. Saturnik, A.: Psychologie ideal ukrásy. (Progr.) Vrychnové u K., 1901. Pp. 28.

199. Schilling, A. C.: Graphische Darstellungen zur Psychologie. Studie. Sep. 60 S. Leipzig, E. Wunderlich. — Dass. Pädag.-psychol. Stud., S. 5—7.

200. Schleisiek, B.: Untersuchungen mit dem Gärtnerschen Tonometer. Diss. Rostock 1901, 41 S.

201. Schlüter, W.: Psychophysisches Skizzenbuch. Berlin, Walther, 1901.

202. Schmidt, E.: Eine neue physiologische Tatsache, psychologisch gedeutet. (24 S.) Freiburg i. B. 1901. Fr. Wagner.

203. Schneider, A.: Beiträge zur Psychologie Alberts des Großen. Diss. Breslau, 1900. 39 S.

204. Schrader, W.: Die Seelenlehre der Griechen in der älteren Lyrik. (Aus: „Philosoph. Abhandlgn. Gedenkschrift f. Rud. Haym.) 22 S. Halle 1902, M. Niemeyer.

205. Schroeder, P.: Das fronto-occipitale Associationsbündel. Monatsschr. f. Psychiat. u. Neurol. IX, (2), 81—99, 1901.

206. Schumann, J. Chr. und Voigt, G.: Lehrbuch der Pädagogik.

(In drei Teilen.) II. Tl. Psychologie. 11. Aufl. 293 S. Pädagogische Bibliothek. 2. Bd. I. Tl. Hannover, C. Meyer.
207. Schütz, L.: Naturkraft und Seelenvermögen. Philosophisches Jahrbuch der Görresgesellschaft, 14. J. S. 16—20. Dasselbe: Akten des 5. internationalen Kongresses katholischer Gelehrten, S. 210.
208. Schwarz, E.: Analyse des Pulses. Wiener medizinische Wochenschrift, S. 2001—2004, 2059—2061.
209. Schwertfeger, E.: Ziehen über Herbarts Psychologie. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 146—254.
210. Scripture, E. W.: Computation of a set of simple direct measurements Stud. fr. Yale Psychol. Lab., 1900 (1901), VIII, 110—23.
211. Seeland, N. v.: Über das „Wo" der Seele. Philos. Jahrbuch, 1901, XIV, 315—319. — Dass. Psychische Stud., 1901, S. 655—659.
212. Sergi, G.: La psiche nei fenomeni della vita. Torino, F. Bocca, 1901, Pp. 221.
213. Sérieux, P. & Mignot, R.: Surdité corticale avec paralexie et hallucinations de l'ouïe due à des kystes hydatiques du cerveau. Nouv. Icon. Salpêtrière, 1901, XIV, 39—48.
214. Sheldon, W. H.: A Case of Psychical Causation? Psychol. Rev., 1901, VIII, 578—595.
215. Siebert, O.: Hermann Lotze, Lehre von der Existenz der Seele. Kirchliche Wochenschrift für evangelische Christen, No. 19. 20.
216. Siegfried, M.: Jacquetscher Sphygmograph. Deutsche medizinische Wochenschrift, Vereinsbeilage, S. 126.
217. Smith, W.: Professor Thilly on Interaction. Disc. Philos. Rev. X, (5), 505—514. 1901.
218. Sokal, E.: Th. Ribot: Pfadfinder der modernen Psychologie. Nord und Süd, April, S. 43—54.
219. Sommer, R.: Demonstration der ausgestellten psychophysiologischen Apparate. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 427—431.
220. Sommerfeld, L.: Über Blutdruckmessungen mit dem Gärtnerschen Tonometer, Therapeutische Monatshefte, S. 72.
221. Soury, J.: Anatomie cérébrale et psychologie. Arch. de neurol., 1901, XII, 2e s., 67 u. 68.
222. Spaulding, E. G.: Beiträge zur Kritik des psychophysischen Parallelismus vom Standpunkte der Energetik. Halle, Niemeyer, 1901. Pp. VII + 109.
223. Stadelmann: Ein Fall von Aphasie und Agraphie. Centralbl. f. Nervenhk., 1900, XI, 713—717.
224. Stefanowska, M.: La cellule nerveuse et les actes psychiques. Rev. de l'univers. de Bruxelles VI. Juli 1901. 20 S.
225. Steil, A. M.: Über die Tätigkeit der vom Leibe getrennten Seele vom Standpunkte der Philosophie. Philos. Jahrb. 14, (1), S. 28—46.
226. Steiner, R.: Moderne Seelenforschung. Die Gesellschaft, 1. B. S. 129—135.

227. Steiner, R.: Die Philosophie Friedrich Nietzsches als psycho-pathologisches Problem. Wien. Klin. Rundschau, 1900, XIV, 30 u. 31.

228. Stern, L. W.: Über Arbeitsgemeinschaft in der Psychologie. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 435—438.

229. Stern, L. W.: Die psychologische Arbeit des 19. Jahrhunderts. Ztsch. f. päd. Psychol., 1900, II, 329—352, 413—436. Dass. Sep. Berlin, Walther, 1900. Pp. 48.

230. Storch, E.: Eine letzte Bemerkung zu Herrn Edingers Aufsatz: „Hirnanatomie und Psychologie." Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 26. B. S. 105—106.

231. Storch, E.: Psychologische Untersuchungen über die Funktionen der Hirnrinde, zugleich eine Vorstudie zur Lehre von der Aphasie. Habil. Breslau, 1901. 75 S.

232. Störring: Vorlesungen über Psychopathologie in ihrer Bedeutung für die normale Psychologie mit Einschluß der psychologischen Grundlagen der Erkenntnistheorie. Leipzig, Engelmann, 1900, 468 S.

233. Stout, G. F.: A Manual of Psychology. 2. Aufl. London, W. B. Clive, University Tutorial Press, 1901. Pp. XVI + 661.

234. Strauß, H.: Über Blutdruckmessungen im Dienst der Diagnostik traumatischer Neurasthenien und Hysterien. Neurologisches Centralblatt, S. 106—111.

235. Strebel, H.: Eine Lanze für indische Psychologie und Theosophie. Die übersinnliche Welt, 8. J. S. 370—379, 410—428.

236. Strohmayer, W.: Anatomische Untersuchung der Hörsphäre beim Menschen. Monatsschr. f. Psychiat. und Neurol. X (3), 172—185. 1901.

237. Studnicka, F. K.: Über die erste Anlage der Großhirnhemisphären am Wirbeltiergehirne. Aus: Sitzungsber. d. böhm. Gesellsch. d. Wiss. 33 S. Prag 1901, Fr. Rivnàc in Komm.

238. Syrkin, N.: Was muß man von der Psychologie wissen? Allgemeinverständlich beantwortet. 68 S. Berlin, H. Steinitz.

239. Thilly, F. The Theory of Interaction. Philos. Rev. X (2), 124 bis 138. 1901.

240. Thomsen, C.: Geist und Körper. Monatsschrift für Stadt und Land, S. 1271—1287.

241. Thudichum, L. W.: Die chemische Konstitution des Gehirns des Menschen und der Tiere. 339 S. Tübingen 1901, F. Pietzcker.

242. Titchener, E. B.: Experimental Psychology. A Manual of Laboratory Practice. Vol. I. Qualitative Experiments. Part I. Student's Manual. Part II. Instructor's Manual. New York und London, Macmillan Comp. 1901. 214 u. 456 S.

243. Titchener, E. B.: A Primer of Psychology. (3. Aufl.) New York und London, Macmillan Co., 1900. Pp. XVI + 316.

244. Titchener, E. B.: Recent Advance in Psychology. Internat. Mo., 1900, II, 154—168.

245. Titchener, E. B.: The Psychological Laboratory of Cornell University. Worcester (Mass.), 1900. Pp. 16.

246. Torci: Il materialismo psicofisico. Napoli, Tessitore, 1901.
247. Touche: Lésion bilatérale des zones visuelles corticales sans cécité. Bull. et Mém. Soc. Anat. Paris, 6e S., 1901, III, 289—290.
248. Touche: Essai de localisation corticale de la mémoire topographique. Presse Méd., 1901, IX, 306—307.
249. Touche: Contribution à l'étude anatomo-clinique des aphasies. Arch. Gén. de Méd., 1901, CLXXXVIII, 326—345, 412—422.
250. Toulouse: L'évolution de la psychologie. Rev. de Psychiatr., 1900, 9.
251. Ullrich, M. W.: Die Phrenologie als Erfahrungswissenschaft, ihre wissenschaftl. Berechtigung. 84 S. Berlin. 1901, M. W. Ullrich.
252. Urbantschitsch, E.: Über die Änderung der Pulsfrequenz durch mechanische Verhältnisse. Wiener klinische Wochenschrift, S. 1227.
253. Vaschide, N.: Les travaux du IVe Congrès international de Psychologie. Rev. Gén. d. Sci., 1901, XII, 223—233.
254. Veraguth, O.: Über einen Fall von transitorischer reiner Worttaubheit. Deutsche Ztsch. f. Nervenhk., 1900, XVII, 177—198.
255. Verworn: Allgemeine Physiologie des Nervensystems. Jahresbericht über Leistungen und Fortschritte auf dem Gebiete der Neurologie, S. 65—76.
256. Viallon: Deux cas d'aphasie. Echo Méd. Lyon, 1901, VI, 65—71.
257. Villa, G.: La psicologia e la storia. Riv. Filos., 1901, IV., 308—326.
258. Vogrinz, G.: Semasiologie und Psychologie. Progr. Villach 1900, 18 S.
259. Vogt, J. G.: Entstehen und Vergehen der Welt als kosmischer Kreisprozeß. Auf Grund pyknot. Substanzbegriffes. 2. Aufl. ergänzt durch d. Behandlung d. wichtigsten Probleme e. realen Weltanschauung v. durchaus neuen Gesichtspunkten: d. erkenntnistheoretische Problem, die Raumanschauung, die Kunst, d. Entstehung des Lebens, das Problem der Vererbg., das Darwinsche Entwicklungsprinzip in geklärter und erweiterter Form, die Ethik. 1005 S. Leipzig, E. Wiest, Nachf.
260. Vogt, O.: L'anatomie du cerveau et la psychologie. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 254—263.
261. Vogt, O.: Flechsigs Associationscentrenlehre im Licht der vergleichend anatomischen Forschung. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 35. B. S. 235.
262. Vogt, O.: Zur Hirnfaserungslehre. Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie, S. 707.
263. Volkmer: Grundriß der Volksschul-Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. 2. Bd.: Elemente der Psychologie etc. 6. Aufl. 330 S. Habelschwerdt, Franke.
264. Vowinckel, E.: Menschenseele und Menschenschicksal. Vortrag. 27 S. Mettmann 1901, H. v. der Heyden.
265. Waldeyer: Topographie des Gehirns. Deutsche med. Wochensch., 1901, XXVII, 421—424; 444—448; 465—468; 483—486.
266. Walton, G. L. and Paul, W. E.: Contribution to the Study of the Cortical Sensory Areas. Brain XXIV (95), 430—452. 1901.

267. Walton, G. L.: Study of the Aphasia Persisting during Convalescence after Evacuation of Brain Abscess. Boston Med. & Surg. J., 1901, CXLV, 702—704.

268. Wasmann, E., S. J.: Nervenphysiologie und Tierpsychologie. Biol. Centralbl. 21, (1), S. 23—31.

269. Weber: Le chronoscope Hipp, le cadran horaire électrique et le pendule. Arch. de Sci. Phys. et Nat., 1901, XI, 313.

270. Weiß, G.: Sur la possibilité de rendre comparables entre eux les appareils servant à l'excitation électrique. Arch. Ital. de Biol., 1901, XXXV, 413—452.

271. Wendel, W.: Charakterveränderung als Symptom der Folge von Erkrankung und Verletzung des Stirnhirns. Mitteilungen aus den Grenzgebieten der Medizin und Chirurgie, 7. B. S. 473—486.

272. Wentzel, C. A.: Repetitorium der Psychologie. Als Anhang: Des Volksschullehrers Aufgabe hinsichtlich der körperlichen Erziehung der Jugend. 4. Aufl. 101 S. Langensalza 1901, Schulbuchhandlung.

273. Weygandt, W.: Hirnanatomie, Psychologie und Erkenntnistheorie. Centralblatt für Nervenheilkunde und Psychiatrie, Bd. 12, S. 1—15.

274. Wijnaendts Francken, C. J.: Psychologische omtrekken. Amsterdam, 1900. Pp. 8 + 122.

275. Wille, B.: Materie nie ohne Geist. Berlin, Edelheim 1901.

276. Wundt, W.: Grundriß der Psychologie. 4. Aufl. 411 S. Leipzig 1901, W. Engelmann.

277. Wundt, W.: Gustav Theodor Fechner. Rede zur Feier seines 100jähr. Geburtstages. 92 S. Leipzig 1901, W. Engelmann.

278. Ziehen: Psychologie. Jahresbericht über Leistungen und Fortschritte auf dem Gebiete der Neurologie, S. 896—916.

279. Ziehen: Über die Beziehungen der Psychologie zur Psychiatrie. Jena, Fischer, 1900. 32 S.

280. Ziehen, T.: Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie (Samm. v. Abh. Geb. d. päd. Psychol., III, 5.) Berlin, Reuther & Reichard, 1900, Pp. 79.

281. Zuckerkandl, E.: Beiträge zur Anatomie des Riechcentrums. Aus: Sitzungsber. d. k. Akad. d. Wiss. (42 S.) Wien 1900, C. Gerolds Sohn in Komm.

282. Das Experiment in der Psychologie der menschlichen Geistestätigkeit. Stimmen aus Maria-Laach, 60 B. S. 461—468.

283. Die Psychologie tritt ein in die Periode der Psychopathologie. Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht, S. 1—3.

284. Die Wundtsche Psychologie nach ihren wesentlichsten Eigentümlichkeiten betrachtet. Ostfriesisches Schulblatt, Norden, S. 232—234.

285. L'année Psychologique. 7e année, 1900, hrsg. v. Binet, A., Paris, Schleicher 1901. Pp. 854.

286. Princeton Contributions to Psychology. Vol. III, No. 1. Hrsg. von Baldwin, J. M. Princeton (N. J.), Univ. Press, 1901. Pp. 20.

287. Studies from the Psychological Laboratory of the University of Michi-

gan, hrsg. v. W. B. Pillsbury. — Amer. J. of Psychol., 1901, XII, 313—345.

288. The Psychological Index, No. 7. (1900.) Hrsg. v. Warren, H. C., New York and London, Macmillan Co., 1901. Pp. VIII + 179.

b. Sinnesempfindungen.

289. Abelsdorff, G.: Über einige Fortschritte unserer Kenntnisse von den Tatsachen der Gesichtsempfindung. Deutsche med. Wochenschr., 1901, XXVII, 34.

290. Abraham, O.: Das absolute Tonbewußtsein. Psychologisch-musikalische Studie. Sammelhefte d. internat. Musikgesellsch. 1901, 86 S.

291. Ach, N.: Über die Otolithenfunktion und den Labyrinthtonus. Pflügers Arch. 86. Bd., 122—146. 1901.

292. Agliardi, L., & Pastore, A.: Sulle oscillazioni delle sensazioni di deformazione cutanea. (Nota all'Acc. R. di Torino.) Torino, 1901. Pp. 30.

293. Alexander: Zur Entwicklung des Ductus endolymphaticus — recessus labyrinthi. Archiv für Ohrenheilkunde, 52. B. S. 18—23.

294. Alexander, G.: Ein neues zerlegbares Mittelohrmodell zu Unterrichtszwecken. Arch. f. Ohrenhk., 1901, LII, 156. — Dass. Anat. Anzeiger, S. 313.

295. Alexander, G.: Über Entwicklung und Bau der Pars inferior labyrinthi der höheren Säugetiere. Ein Beitrag zur Morphologie des Ohrlabyrinthes. (Aus: Denkschrift d. k. Akad. d. Wiss.) 54 S. Wien 1901, C. Gerolds Sohn in Komm.

296. Alexander, G. und Kreidl, A.: Anatomisch-physiologische Studien über das Ohrlabyrinth der Tanzmaus. Pflügers Archiv Bd. 88, S. 509—574. 1901.

297. Allen, F.: (übersetzt von F. Hausmann.) Einfluß der Belichtung des Auges mit Licht verschiedener Wellenlänge auf die Dauer der Gesichtsempfindungen. Physikalische Zeitschrift, 2. J. No. 37.

298. Alrutz, S.: Om Sinnesrörelsernas fysiologi och psykologi kritisk historik. Upsala Läkareförenings Förhandlingar 1900—1901.

299. Alrutz, S.: Undersökningar öfver Smärtsinnet. Diss. Upsala 1901. 136 S.

300. Angell, F.: Discrimination of Clangs for Different Intervals of Time. Am. J. Psychol., 1900, XII, 58—79.

301. Angell, J. R. and Fite, W.: The Monaural Lokalization of Sound. Psychol. Rev. VIII (3), 225—246. 1901.

302. Angell, J. R. and Fite, W.: Further Observations on the Monaural Localization of Sound. Psychol. Rev. VIII, (5), 449—458. 1901.

303. Barton, E. H.: On the Refraction of Sound by Wind. Philosoph. Magaz. 6. S. Bd. 1, (1), p. 159—165.

304. Baum: Physiologisch-optische Erscheinungen in Theorie und Praxis. Natur und Glaube, S. 377—379.

305. Bawden, H. Heath: A Bibliography of the Literature on the

Organ and Sense of Smell. (885 Nummern.) Journ. of Comp. Neurology XI (1), I—XL. 1901.

306. Best, F.: Über die Grenzen der Sehschärfe. Ber. d. ophthalmol. Gesellsch. in Heidelberg, XXVIII, 129—135. 1901.

307. Bezold: Analyse des Rinneschen Versuchs. Verhandlungen der deutschen otologischen Gesellschaft, S. 42—49.

308. Bezold: (Alderton, H. A. Trans.) An Analysis of Rinne's Experiment. Arch. of Otol. 1900, XXIX, 453—461.

309. Bidwell, S.: Negative After-Images and Colour-Vision. Nature, 1901, LXIV, 216—218.

310. Bidwell, S.: On Negative After-Images, and their Relation to certain other Visual Phenomena. Proc. Roy. Soc., 1901, LXVIII, 262—285.

311. Bielschowsky, A.: Die neueren Anschauungen über das Sehen der Schielenden. Klin. Monatsbl. f. Augenhk., 1900, XXXVIII (Beilageh.), 93—107.

312. Bielschowsky, A.: Parinauds Theorie des binocularen Sehens. Klin. Monatsbl. f. Augenhk., 1901, XXXIX, 741—750.

313. Binet, A.: Un nouvel esthésiomètre. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 231—239.

314. Binet, A.: Technique de l'esthésiomètre. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 240—248.

315. Bing, A.: Über Schalleitung und deren Beziehung zur Hörprüfung mit Uhr und Stimmgabel. Monatsschr. f. Ohrenhk., 1901, XXXV, 213—228.

316. du Bois-Reymond, R.: Über Tierbrillen. Zur Lehre von der subjektiven Projektion. Archiv für Anatomie und Physiologie, Phys. S. 543.

317. Bonnier, P.: Conductibilité acoustique et audition. C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXIII, 118—119.

318. Bonnier, P.: Les otolithes et l'audition. C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXII, 1367—1369.

319. Bonnier, P.: Une définition du vertige. Rev. scient. XVI (4), 97 bis 104. 1901.

320. Bourdon, B.: La distinction locale des sensations correspondantes des deux yeux. Bull. de la soc. scient. et méd. de l'ouest IX (1), 1900. S. 1—20.

321. Broca, A.: Causes rétiniennes de variation de l'acuité visuelle en lumière blanche. J. de Physiol. et Pathol. Gén., 1901, III, 384—392.

322. Broca, A.: Variation de l'acuité visuelle avec l'éclairage et l'adaptation. Mesure de la migration du pigment rétinien. C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXII, 795—798.

323. Broca, A., & Sulzer, D.: Angle limite de numération des objets et mouvements des yeux. C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXII, 888—890.

324. Broca, A., & Sulzer, D.: Inertie rétinienne relative au sens des formes. C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXIII, 653—655.

325. Brockdorff, C. v.: Die Probleme der räumlichen und zeitlichen Ausdehnung der Sinnenwelt. Vortrag. 33 S. Hildesheim, Gerstenberg.

326. Brown, J. J. G.: Note on a New Form of Aesthesiometer. Journ. of Physiol. 27 (1 u. 2), 85—88. 1901.

327. Brückner, A.: Die Raumschwelle bei Simultanreizung. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVI, 33—60. — Dass. Diss. Würzburg 1901. 30 S.

328. Bruns-Molar: Ton-Sinn und Ton-Psychologie. Deutsche Gesangskunst, 1 J., S. 105—107.

329. Bull: Mesure de l'amplitude de convergence et d'accomodation par le stéréoscope. Arch. d'Ophthal., 1901, XXI, 33—44.

330. Burr, C. W.: Stereoagnosis and Allied Conditions. Amer. J. of the Med. Sci., 1901, CXXI, 304—312.

331. Calamida: Terminazioni nervose nella membrana timpanica. Arch. Ital. di Otol., 1901, XI, 326—329.

332. Calamida: Terminazioni nervose nella membrana timpanica. Gior. R. Accad. Med. Med. Torino, 1901, LXIV, 189—193.

333. Capsir: Perception immédiate du corps. Akten des 5. internationalen Kongresses katholischer Gelehrter, S. 211.

334. Castellotti, G. de: Misurabilità psichica e legge di Weber. Ascoli Piceno, Tip. Economica, 1901.

335. Cattell, J. Mck.: The Visual Perception of Space. Science, N. S., 1901, XIV, 263—266.

336. Claparède, E.: Revue générale sur l'agnosie, cécité psychique etc. Année psychol., 1900, VI, 74—143.

337. Claparède, E.: Avnons-nous des sensations spécifiques de positions des membres? Année Psychol., 1900 (1901), VII,, 249—263.

338. Clay, R. S.: On the Application of Maxwell's Curves to Three-colour Work &c. Proc. Roy. Soc., 1901, LXIX, 26—60.

339. Colella, R.: Langage et cerveau. Rev. de Psychol., 1900, IV, 294—305.

340. Courgeon, J.: L'exploration physiologique et clinique du sens musculaire. (Thèse.) Paris, 1901.

341. Culver, C. M.: Abnormally Acute Vision. Ophthal. Record, 1900, IX, 18—21.

342. Davis, B.: Neue durch stehende Schallwellen hervorgerufene Wirkung. Physikalische Zeitschrift, 2. J. No. 23.

343. Davis, B.: übersetzt von H. Karstens. Kürzlich entdeckte Erscheinung, welche durch stehende Schallwellen hervorgerufen wird. Physikalische Zeitschrift, 3. J. No. 4.

344. Davis, W. W.: Researches in cross-education (second series). Stud. fr. Yale Psychol. Lab., 1900 (1901), VIII, 64—109.

345. Dehenne: De l'acuité visuelle au point de vue médico-légal, etc. Clin. Ophthal., 1901, VII, 27.

346. Demoor, J.: Dissociation des phénomènes de sensation et de réaction dans le muscle. Travaux du laborat. de l'Institut Solvay IV (fasc. 2), 177—208. 1901.

347. Dennert, H.: Akustische Untersuchung über Mittönen und die Helmholtzsche Lehre von den Tonempfindungen. Archiv für Ohrenheilkunde, 53. B. S. 26—35. — Dass. Verhandl. d. Deutsch. otol. Ges., 10. Vers. in Breslau, S. 158—168.

348. Dewitz, J.: Orientierung nach Himmelsrichtungen. Arch. f. Physiol. H. 1 u. 2, 89—105. 1901.

349. Diller, Th.: Two Cases of Astereognosis. Brain XXIV (96), 649 bis 655. 1901.

350. Dodge, R. and. Cline, T. S.: The Angle Velocity of Eye Movements. Psychol. Rev. VIII (2), 145—157. 1901.

351. Downey, J. E.: An Experiment on getting an After-Image from a Mental-Image. Psychol. Review VIII (1), 42—55. 1901.

352. Dreher, E.: Konsonanz und Dissonanz der Töne. Gaea, S. 559 bis 565.

353. Dvořák, V.: Sogenannte akustische Abstoßung der Resonatoren. Physikalische Zeitschrift, 2. J. No. 33.

354. Edridge Green, F. W.: Psycho-Physical Perception, J. Ment. Sc., 1900, XLVI, 756—762.

355. Edridge-Green, F. W.: Theories of Colour Vision. Brit. M. J. 1900, II, 959.

356. Edridge-Green, F. W.: A Trichromic or Three-unit case of Colour-Blindness. Trans. Ophthal. Soc. London, 1901, XXI, 181—182.

357. Edridge-Green, F. W.: The Evolution of the Colour-sense. Trans. Ophthal. Soc. London, 1901, XXI, 182—199. — J. of Mental Sci. 1901, XLVII (199), 678—679.

358. Elschnig, A.: Neueres über das Sehen. 24 S. Vorträge des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien. 41. Jahrg. Heft 8. S. 257—280. Wien 1901, W. Braumüller.

359. Estel, V.: Entstehung der Farbenempfindung. Himmel und Erde, S. 449—460.

360. Exner, K.: Zur Genesis der richtigen Erklärungen der Scintillationserscheinungen. Sitzungsberichte der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, Wien, II. Abteilung, S. 73—123. 1901.

361. Ferrai, Carlo: Sul compenso sensoriale nei sordomuti. Rivista sperimentale di Freniatria. 1901. Vol. XXVII. p. 341—368.

362. Ferri: Neoveggenza in età adulta. Ann. di Ottal., 1901, XXX, 241—248.

363. Filehne, W.: Zur Beeinflussung der Sinne, insbesondere des Farbensinnes und der Reflexe durch Strychnin. Arch. f. d. ges. Physiol. 83, 369—396. 1901.

364. Förster, O.: Zur Psychologie der Raumvorstellung bei Lokalisationsvermögen. Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie, S. 31—43, 131—144. 1901.

365. Foucault, M.: La psychophysique. Paris, Alcan, 1901, Pp. 491.

366. Franklin, C. L.: Ebbinghaus's Theory of Color-vision. Science, N. S., 1901, XIV, 30—31.

367. Franklin, C. L.: Color-Introspection on the Part of the Eskimo. Disc. Psychol. Rev. VIII (4), 396—402. 1901.

368. Frey, M. et Kiesow, F.: Sur la fonction des corpuscules tactiles. Travaux du laborat. de physiol. de Turin. S. 113—118. Turin, Loescher. 1901.

369. Friedmann, H.: Über künstliche Reizung des Ohrlabyrinths. Diss. 58 S. Straßburg 1901, J. Singer.

370. Friedrich, W.: Über Entstehung des Tones in Labialpfeifen. Diss. Rostock 1901, 23 S.

371. Frutiger, A.: Über die funktionelle Bedeutung der fenestra rotunda. Diss. Basel 1900. 32 S.

372. Fuchs, S.: Untersuchungen über die im Gefolge der Belichtung auftretenden Vorgänge in der Netzhaut und ihren zeitlichen Verlauf. II. Mitteilung. Pflüg. Arch. 84, (7—10), S. 425—445.

373. Fullerton, G. S.: The Doctrine of Space and Time. Philos. Rev. 1901, X, 113—123, 229—240, 375—385, 488—504, 583—600.

374. Gatti: Intorno alla influenza della temperatura sulla formazione della porpora retinica. Ann. di Ottal., 1901, XXX, 377—420.

375. Geigel, R.: Beitrag zur akustischen Anziehung. Ann. d. Physik, 4. F. 1901, VI, 856—860.

376. Gillette, J. M.: Multiple After-Images. Psychol. Rev. VIII (3), 279—280. 1901.

377. Ginestons: Du rétablissement de la vision binoculaire dans le traitement du strabisme. (Thèse.) Bordeaux, 1901.

378. Goldschmidt, V.: Über Harmonie und Complication. Berlin, J. Springer, 1901. Pp. IV + 136.

379. Gradenigo: Modello di acumetro telefonico messo in azione dalla corrente elettrica stradale. Arch. Ital. di Otal., 1901, XI, 217—220. Giorn. R. Accad. Torino. 1901, LXIV, 213—216.

380. Grasset, J.: Le vertige: étude physiopathologique de la fonction d'orientation et d'équilibre. Rev. philos. 51 (3), 225—251; (4), 385 bis 402. 1901.

381. Grimsdale, H. B.: Edridge Green's Theory of Colour Sense. Med. Times, 1901, XXIX, 209—210.

382. Grützner, P.: Zum stereoskopischen Sehen. Verhandlungen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte, 2. T. 2. H. S. 278.

383. Guillemin: Membranes et tambours: Rôle du tympan dans l'audition. Voix Parlée et Chantée, 1901, XII, 48—60.

384. Guillemin: Champs acoustiques. Voix Parlée et Chantée, 1901, XII, 65—71.

385. Guth, E.: Direkte motorische Wirkung des Lichts auf den sphincter pupillae des Aal- und Froschauges. Archiv für die gesamte Physiologie des Menschen und der Tiere, 85. B. S. 119—142. 1901.

386. Haberlandt, G.: Sinnesorgane im Pflanzenreich zur Perception mechanischer Reize. 164 S. Leipzig 1901, W. Engelmann.

387. H a g e m a n n, S. A.: Just Intonation Piano. Amer. J. of Sci., 4th S., 1901, XI, 224—229.

388. H a h n: Doppelempfindungen. Medizinische Rundschau, S. 907.

389. H ä n i g, D. P.: Zur Psychophysik des Geschmackssinnes. Philos. Stud. XVII (4), 576—623. 1901. — Dass. Diss. Leipzig 1901. 50 S.

390. H a r d i n g, E. H., &c.: The Subjective Lowering of Pitch. Nature, 1901, LXIV, 103; 182; 233; 301.

391. H e e r, J.: Über das Hörvermögen ohne Steigbügel. Diss. Basel 1900. 52 S.

392. H e i n e: Die Unterscheidbarkeit rechtsäugiger und linksäugiger Wahrnehmungen und deren Bedeutung für das körperliche Sehen. Klin. Monatsbl. f. Augenhlk. 39, 615—620.

393. H e i n e, L.: Über Orthostereoskopie. Graefes Arch. LIII (2), 306 bis 315. 1901.

394. H e i n e, L.: Binoculares Sehen. Bericht über die Versammlung der ophthalmologischen Gesellschaft, S. 125.

395. H e i n r i c h, W.: Note préliminaire sur la fonction accommodative de la membrane tympanique. Bull. Int. Acad. d. Sci. Cracovie, 1900, 105—111.

396. H e i n r i c h, W.: De la constance de perception des tons purs à la limite d'audibilité. Bull. Int. Acad. d. Sci. Cracovie, 1900, 37—45.

397. H e l l p a c h, W.: Die Farbenwahrnehmung im indirekten Sehen. Diss. Leipzig 1900. 36 S.

398. H e n n i g, C. R.: Entstehung der hohen Resonanz. (Physiologische Studie.) Deutsche Gesangskunst, 2. J. S. 43—46, 57—59.

399. H e n s e n, V.: Darstellung der Lamellentöne. Annalen der Physik, 4. F. 4. B. S. 41—59.

400. H e n s e n, V.: Akkomodationsbewegung im menschlichen Ohr. Pflügers Archiv, 87. B. S. 355—361.

401. H e s s, C.: Zur Kenntnis des Ablaufes der Erregung im Sehorgan. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVII, 1—17.

402. H e s s, C.: Bemerkungen zur Lehre von den Nachbildern und der totalen Farbenblindheit. Arch. f. Augenhk., 1901, XLIV, 245—250.

403. H o h e n e m s e r, R.: Zur Theorie der Tonbeziehungen. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVI, 61—104.

404. H o l e t s c h e k, J.: Über den Helligkeitseindruck von Sternhaufen. 45 S. Wien 1901, C. Gerolds Sohn in Komm.

405. H o n d a, K.: A Simple Model for Demonstrating Beat. Nature, 1901, LXIV, 626.

406. v. H o r n s t e i n, J.: Versuche über Schallmessung. Diss. Tübingen 1899. 29 S.

407. J a e g e r, G.: Tönende Stäbe, Flüssigkeits- und Gassäulen. Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien, S. 55—70.

408. J ö r g e s, R.: Die Lehre von den Empfindungen bei Descartes. Diss. Bonn 1901, 68 S. Düsseldorf, L. Schwann.

409. K a n n , L.: Versuchsanordnung zur Demonstration des Mitschwingens. Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht, S. 295.

410. K a y s e r , R.: Akustische Erscheinungen in flüssigen Medien. Jahresbericht der schlesischen Gesellschaft für vaterländische Kultur, 78. B. Med. S. 176.

411. K i e s o w , F.: Sur la méthode pour étudier les sentiments simples. Travaux du laborat. de physiol. de Turin, S. 58—63. Turin, Loescher 1901.

412. K i e s o w , F. e F o n t a n a , A.: Sulla Distribuzione dei peli come organi tattili sulla superficie del corpo umano. Rendiconti della R. Accad. dei Lincei, classe di sc. fisiche, matem. e natur. X (5), fasc. 1 1901.

413. K i e s o w , F. e H a h n , R.: Osservazioni intorno alla sensibilità di alcune parti della retrobocca ed alla sensibilità di esse per. il solletico. Giorn. d. R. Accad. di Medic. di Torino, Anno LXIV, vol. VII, fasc. 4, p. 292—297. 1901.

414. K i e s o w , F., & H a h n , R.: Beobachtungen über die Empfindlichkeit der hinteren Teile des Mundraumes für Tast-, Schmerz-, Temperatur- und Geschmacksreize. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVI, 383—417.

415. K i e s o w , F. e H a h n , R.: Sulla sensibilità gustativa di alcune parti della retrobocca, e dell' epiglottide. Giorn. d. Reale Accad. di Medic. di Torino, anno LXIV, vol. VII, fasc. 6, p. 497—503. 1901.

416. K i e s o w , F. & H a h n , R.: Über Geschmacksempfindungen im Kehlkopf. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVII, 80—94.

417. K i r k p a t r i c k , E. A.: A Genetic Study of Space Perception. Psychol. Rev., 1901, VIII, 565—577.

418. K l e i n s c h m i d t: Über die Schalleitung zum Labyrinthe durch die demselben vorgelagerte Luftkammer (geschlossene Paukenhöhle). Zeitschr. f. Ohrenhlk. XXXIX (4), 200—209. 1901.

419. K l e i n s c h m i d t: Die physikalische Begründung der Theorie von der Leitung der tiefen Töne zum Labyrinth durch die Paukenluft. Zeitschr. f. Ohrenhlk. XXXIX (4), 352—379. 1901.

420. K o e r b e r: Analogon zur scheinbaren Abflachung des Himmelsgewölbes. Naturwissenschaftliche Wochenschrilt, S. 34. 1901.

421. K o p p e , C.: Kunst des Beobachtens und Täuschung der Sinne. Prometheus, No. 590, 591. 1901.

422. K r a m e r , F., & M o s k i e w i c z , G.: Beiträge zur Lehre von den Lage- und Bewegungsempfindungen. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXV, 101—125.

423. K r e i b i g , J. Cl.: Die fünf Sinne des Menschen. Ein Cyclus volkstümlicher Universitätsvorlesungen. Leipzig, Teubner 1901. 130 S. „Aus Natur und Geisteswelt". Bd. 27.

424. v. K r i e s , J.: Über die Wirkung kurzdauernder Reize auf das Sehorgan. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 25. B., S. 239—243.

425. v. K r i e s , J.: Über die Abhängigkeit der Dämmerungswerte vom

Adaptionsgrade. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 25. B., S. 225—238. 1901.

426. Krueger, F.: Zur Theorie der Combinationstöne. Wundts Philos. Stud. XVII (2), 185—310. 1901.

427. Külpe, O.: Über das Verhältnis der ebenmerklichen zu den übermerklichen Unterschieden. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900, 160—168. Paris, Alcan.

428. Ladame: Über rein motorische Aphasie (ohne Agraphie), reine Aphemie. Wien. med. Bl., 1900, XXIII, 633—634.

429. v. Lang, V.: Ein akustischer Versuch. Physikalische Zeitschrift, 2. J. No. 28. 1901.

430. Lange, G.: Zur Geschichte der Solmisation. Sammelbd. d. Internat. Musikgesch., 1900, IV, 535—622.

431. Larguier des Bancels, J.: De l'estimation des surfaces colorées. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 278—295.

432. Larroque, F.: Psycho-physiologie musicale. Rev. Scient., 4e S., 1901, XV, 44—49.

433. Larroque, F.: Etudes de psycho-acoustique. C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXII, 821. Cosmos 1901. L (I), 505—506.

434. Larroque, F.: Sur les impressions musicales (physico-et psychophysiologie). C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXII, 330—331.

435. Lechalas, G.: Les bases naturelles de la géométrie d'Euclide. Lettre. Rev. philos. 52 (9), 344. 1901.

436. Lechalas, G.: Un paradoxe géométrique. Rev. de Mét. et de Mor., 1901, IX, 361—367.

437. Lemos: Aphasie motrice pure sans agraphie. J. de Neurol., Brux., 1900, V, 383—384.

438. v. Lieben, R.: Beobachtungen am elektrochemischen Phonographen. Zeitschrift für Elektrochemie, S. 534—538.

439. Lindelöf, E. & Pipping, H.: Berechnung der Beobachtungsfehler bei der Ausmessung von Klangkurven. Pflügers Archiv, 85. B. S. 59—64.

440. v. Lippmann, E. O.: Goethes Farbenlehre. Vortrag. Aus: Ztschr. f. Naturwiss. 27 S. Stuttgart 1901, E. Schweizerbart.

441. Lipps, Th.: Zur Theorie der Melodie. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 27. B. S. 225—263.

442. Lohnstein, R.: Zur objektiven Bestimmung der Refraktion bei hochgradiger Myopie. Allgemeine medicinische Centralzeitung, S. 1128.

443. Lucae, A.: Das Otostroboskop und seine physiologisch-diagnostische Bedeutung. Archiv für Ohrenheilkunde, 53. B. S. 39—51.

444. Lucae, A.: Cranio-tympanale Schallleitung. Arch. f. Ohrenhlk. XLVII, 187—196. 1901. Auch: Deutsche med. Wchschr. Nr. 11. 1900.

445. Lüppo-Cramer: Natur des latenten Lichtbildes. Jahrbuch für Photographie etc., S. 160—165.

446. Mac Dougal, D. T.: Sensory Mechanism of Plants. Pop. Sci. Mo., 1901, LX, 173—176.

447. Mc. Dougall, W.: Some New Observations in Support of Thomas

Young's Theory of Light- and Colour-Vision. Mind N. S. X. (37), 52 bis 97; (38), 210—245; (39), 347—382. 1901.

448. Mach, E.: Theorie der scheinbaren Größe bei binocularem Sehen. Anzeiger der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, Wien, S. 165—167.

449. Mach, E.: On Physiological, as Distinguished from Geometrical, Space. Monist, 1901, XI, 321—338.

450. Mader, L.: Mikrophonische Studien am schalleitenden Apparate des menschlichen Gehörorganes. Stzgsber. Akad. Wiss. Wien. Math. Naturw. Kl., Abt. III, 1900, CIX, 37—78.

451. Magnani: Apparecchio per la mescolanza dei colori e loro graduazione automatica. Ann. di Ottal., 1901, XXX, 61—72. Giorn. R. Accad. Med. Torino, 1901, LXIV, 18—24.

452. Magnani: Nuovo apparecchio per la mescolanza dei colori coi dischi di Maxwell e loro graduazione automatica. Giorn. R. Accad. Med. Torino, 1901, LXIV, 614—617.

453. Mantegazza, P.: Die Physiologie der Wonne. 2. Aufl. 532 S. Zürich 1901, C. Schmidt.

454. Marage: Rôle de la chaîne des osselets dans l'audition; application au traitement de la surdité et des bourdonnements. Arch. Int. de Laryngol. et d'Otol., 1901, XIV, 115—124.

455. Marie & Ribaut: Observations sur la théorie de la vision stéréoscopique et secondairement de la vision binoculaire ordinaire (Théorie de Parinaud.) J. de Physiol. et Pathol. Gén., 1901, III, 573—583.

456. Marie & Ribaut: Observations sur la théorie de Parinaud sur la vision stéréoscopique et secondairement sur la vision binoculaire. Arch. Méd. Toulouse, 1901, VII, 299—303, 319—324, 343—347.

457. Marillier, L. & Philippe, J.: Recherches esthésiométriques. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 408—410.

458. Marmor: Sur les limites de la sensibilité olfactive d'après M. Berthelot. Cosmos, 1901, L (II), 48—50.

459. Marschner, F.: Tonbildung im Dienst des Sprachgesanges. Deutsche Gesangskunst, 1. J. S. 93—95.

460. Mc Clure, M. F.: „A Color Illusion". Am. Journ. of Psych. XII (2), S. 178—184. 1901.

461. Melati, G.: Über binaurales Hören. Philos. Stud. XVII (3), 431 bis 461. 1901.

462. Meyer, M.; Stevens, W. Le C.: Discord and Beats. Science, N. S., 1901, XIV, 328; 455—456; 616—617; 654—655.

463. Moreux: Pourquoi la lune paraît-elle plus grosse à l'horizon qu'au zénith? Cosmos, 1901, L (II), 99—102.

464. Morgan, C. L.: Studies in Visual Sensation. (Croonian Lecture) Proc. Roy. Soc., 1901, LXVIII. 459—474. — Nature, 1901, LXIII, 552—553.

465. Morgan, C. L.: Further Notes on the Relation of Stimulus to Sensation in Visual Impressions. Psychol. Rev. VIII (5), 468—473. 1901.

466. Müller, Al.: Philosophische Grundlagen der modernen Lichtlehre. Natur und Offenbarung, S. 449—463, 532—539, 597—614, 658—671.

467. Nagel, W. A.: Über die Wirkung des Santonins auf den Farbensinn, insbesondere den dichromatischen Farbensinn. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVII, 267—276.

468. Nagel, W. A.: Über den Ort der Auslösung des Blendungsschmerzes. Klin. Monatsbl. f. Augenhk., 1901, XXXIX, 879—881.

469. Nagel, W. A.: Einige Beobachtungen an einem Falle von totaler Farbenblindheit. Arch. f. Augenhk., 1901, XLIV, 153—165.

470. Nagel, W. A.: Der Farbensinn der Tiere. Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1901, Pp. 32.

471. Nagel, W. A.: Stereoskopie und Tiefenwahrnehmung im Dämmerungssehen. Ztschr. f. Psychol., 1901, XXVII, 264—266.

472. Nernst, W.: Ein neues phonographisches Prinzip. Zeitschrift für Elektrochemie, S. 533.

473. Nernst, W. und v. Lieben, R.: Ein neues phonographisches Prinzip. Der Mechaniker, Berlin, S. 333—335.

474. Neuert, G.: Hörfähigkeit und Absehfertigkeit. Medicinisch-pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde, S. 1—58.

475. Neuville, A. de: Comment mesurer la sensibilité. La Revue, 1901, XXXVII, 549—551.

476. Nicolai: Binoculair Zien en de Valproef van Hering. Nederl. Tijschr. voor Geneesk. 37, 131—134.

477. Nuvoli: Sulla teoria della audizione. Arch. Ital. di Otol., 1901, XI, 330—338.

478. Nys, D.: La définition de la masse. Rev. Néo-Scol., 1901, VIII, 5—25.

479. Öhrwall, H.: Die Modalitäts- und Qualitätsbegriffe in der Sinnesphysiologie und deren Bedeutung. Skand. Arch. f. Physiol. XI (3, 4), 245—272. 1901.

480. v. Oppolzer, E.: Zur Theorie der Scintillation der Fixsterne. (Aus: Sitzungsber. d. k. Akad. d. Wiss.) 14 S. Wien 1901, C. Gerolds Sohn in Komm.

481. O'Shea, M. V.: The Psychology of Number. A Genetic View. Psychol. Rev. VIII (4), 371—383. 1901.

482. Osswald, A.: Über Lichtsinnstörung und Erythropsie bei operierten Myopen. Diss. Zürich 1900, 61 S.

483. Ostmann: Zum Bewegungsmechanismus des Trommelfells und Hammers. Arch. f. Physiol. H. 1 u. 2, 47—51. 1901.

484. Ott, A. G.: Étude sur les couleurs en vieux français. Diss. Zürich 1899. 186 S.

485. Oyen, L.: Der chordotonale Sinnesapparat des Bacillus Rossi. Diss. Leipzig 1901, 31 S.

486. Palágyi, M.: Neue Theorie des Raumes und der Zeit. Die Grundbegriffe e. Metageometrie. 48 S. Leipzig, W. Engelmann.

487. Panse, R.: Gegenwärtiger Stand der Hörprüfung. Verhandlungen der deutschen otologischen Gesellschaft, S. 146.

488. Panse, R.: Gleichgewichts- und Gehörorgan der japanischen Tanzmäuse. Münchner medicinische Wochenschrift, S. 498.

489. Panse, R.: Zu Rawitz: Gehörorgan der japanischen Tanzmäuse. Archiv für Anatomie und Physiologie, Phys. S. 139.

490. Pastore, A M.: Sur lns oscillations des sensations tactiles, produites avec un stimulus mécanique, et sur les oscillations dans la perception de la figure de Schroeder. Travaux du laborat. de physiol. de Turin, S. 208—212. Turin, Loescher. 1901.

491. Pastore, A. M. und Agliardi, L.: Sulle oscillazioni delle sensazioni di deformazione cutanea. Atti della R. Accad. delle Scienze di Torino vol. XXXVI, S. 327—354.

492. Pearson, K.: On some Applications of the Theory of Chance to Racial Differentation. Philos. Mag. 6th S., 1901, I, 110—125.

493. Péchin, A.: De l'acuité visuelle au point de vue médico-légal. Progrès Méd., 1901, XIII, 177—179. — Arch. d'Ophtal., 1901, XXI, 135—141.

494. Pergens, E.: Über Faktoren, welche das Erkennen von Sehproben beeinflussen. Arch. f. Augenhk., 1901, XLIII, 144—153.

495. Pernter, J. M.: Scheinbare Gestalt des Himmelsgewölbes und scheinbare Größe der Gestirne. Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien, S. 223—254.

496. Pfeifer, F. X.: Der Akt der Projektion in der Gesichtswahrnehmung und dessen Verwendung zur Lichtwellenmessung. Natur und Offenbarung. S. 213—221. — Dass.: Akten des V. internat. Kongresses kathol. Gelehrter, S. 193.

497. Pierce, A. H.: Studies in Auditory and Visual Space-Perception. New York, London and Bombay, Longmans, Green & Co., 1901. 361 S.

498. Pillet, F. J.: Les erreurs de l'œil. Ann. d. Sci. Psych., 1901, XI, 129—147.

499. Pillsbury, W. B.: Does the Sensation of Movement originate in the Joint? (Psychol. Labor. of Michigan Univ.) Amer. Journ. of Psychol. XII (3), 346—353. 1901.

500. v. Pisanie, M.: Akustische Resonanz. Himmel und Erde, S. 481 bis 493.

501. Pizon, A.: Théorie mécanique de la vision. C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXIII, 835—837.

502. Rawitz, B.: Neue Beobachtungen über das Gehörorgan der japanischen Tanzmäuse. Arch. f. Anat. u. Physiol., 1901 (Supplem. Bd.) 171—177.

503. Reed, J. O.: An Improved Method of Rating Tuning Forks. Physical Rev., 1901, XII, 279—291.

504. Reid, J.: The Muscular Sense. J. of Mental Sci., 1901, XLVII, S. 510—511.

505. Reimann, E.: Die scheinbare Vergrößerung der Sonne und des Mondes am Horizont. Progr. Hirschberg, 1901. 38 S.

506. v. Reuß, A.: Ermüdungsgesichtsfelder. Bericht über die Versammlung der ophthalmologischen Gesellschaft, S. 145.

507. Reynaud, G.: The Laws of Orientation among Animals. Rep. of Smithsonian Inst., 1898 (1899), 481—498.

508. Richter, E.: Neue Gesetze der Erregung von Sinnesnerven und zwei neue Electrodenpaare für das Ohr und das Auge. Monatsschr. f. Ohrenhk., 1900, XXXIV, 454—468.

509. Rivers: Über die Sinne des primitiven Menschen. (Übers.) Die Umschau, 1900, (25).

510. Rivers, W. H. R.: The Colour Vision of the Eskimo. Proc. Cambridge Philos. Soc., 1901, XI, 143—149.

511. Rivers, W. H. R.: Primitive Color Vision. Pop. Sci. Mo., 1901, LIX, 44—58.

512. Rothert, W.: Taktile Reizerscheinungen. Flora, S. 371—421.

513. Roubinovitch, J.: Des variations du diamètre pupillaire en rapport avec l'effort intellectuel. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 522—523.

514. Roux, J. & Lafond, M.: Du rôle respectif des sensations cutanées et des sensations profondes dans la reconnaissance des objets par la palpation. Loire Méd., 1900.

515. Russell, B.: On the Notion of Order. Mind, N. S. 37, S. 30—51.

516. Sachs, M. & Meller, J.: Über die optische Orientierung bei Neigung des Kopfes gegen die Schulter. Graefes Arch. LII (3), 387 bis 401. 1901.

517. Saint-Maurice, G.: De la méthode de l'eau camphrèe pour la mesure de l'odorat. (Thèse). Paris, 1900.

518. Schaefer, K.: Über die intracranielle Fortpflanzung der Töne, insbesondere der tiefen Töne, von Ohr zu Ohr. Arch. f. Ohrenhlk. 52 (3, 4), 151—155. 1901.

519. Schaefer, K. L. & Abraham, O.: Studien über Unterbrechungstöne. 1. Mitteil. Pflügers Arch. 83, 207—211. 1901. 2. Mitteil. ebda. 85, 536—542; 3. Mitteil. ebda. 88, 475—491.

520. Schenck, F.: Einiges über binoculare Farbenmischung. Univ.-Progr. Marburg 1901, 21 S.

521. Schiff, A.: Zu Stransky: Conjugierte Empfindungen. Wiener klinische Rundschau, S. 480.

522. Schloesser, C.: Die für die Praxis beste Art der Gesichtsfelduntersuchung, ihre hauptsächlichsten Resultate und Aufgaben. (30 S.) Aus: Sammlung zwangloser Abhandlungen aus dem Gebiete der Augenheilkunde. Hrsg. v. A. Vossius. III. Bd. 8. Hft. Halle. C. Marhold, 1901.

523. Schmiegelow, E.: Eine neue Methode, die Quantität des Hörvermögens vermittelst Stimmgabeln zu bestimmen. Arch. f. Ohrenh., 1900, L, 32—44. (Fortsetzung folgt).

Schriftleitung: F. Kemsies, Berlin NW., Paulstr. 33 und L. Hirschlaff, Berlin W., Lützowstr. 85b.

Zeitschrift
für
Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang V. Berlin, August 1903. **Heft 3.**

Zur vergleichenden Psychologie der Sprachstörungen.

Vortrag, gehalten in der Psychologischen Gesellschaft zu Berlin am 16. 7. 1903.

Von Hermann Gutzmann.

Meine Damen und Herren! Das neugeborene Kind begrüßt mit Schreien die Welt, und dieser erste Schrei, so freudig er von den Eltern willkommen geheißen wird, hat an sich nichts besonderes Melodisches. Er ist krähend, kreischend, abgerissen, und wer sollte ihm von vornherein ansehen, daß er die Grundlage für die spätere Entwicklung einer so komplizierten Fähigkeit wie die der Sprache abgibt. Der Schrei des Kindes ist seine erste Lautäußerung. Ganz allmählich zeigt sich aber auch in dem Schreien eine Abstufung, es zeigt sich, daß das Kind bei verschiedenen Gelegenheiten verschieden schreit, und eine erfahrene Mutter oder Wärterin weiß recht wohl, was das Kind mit seinen verschiedenartigen Schreien besagen will. Wenn die Periode der Unlustgefühle, die bei dem Säugling die ersten drei Monate fast vollständig beherrscht, vorüber ist, so fängt er an mit den Beinen zu strampeln und zu zappeln, mit den Händen zu fassen und an den Bewegungen seines Muskelapparates Vergnügen zu finden. Zu diesen Bewegungen gehören auch die des Sprechapparates und der Säugling unterhält sich daher auch mit der Produktion eigenartig gelallter Laute wie „papapa", „bababa", „mamàma", „nanana" u. a. m. Diese erste Lautproduktion des Säuglings ist nichts weiter als eine Lustäußerung, er findet Vergnügen an seiner

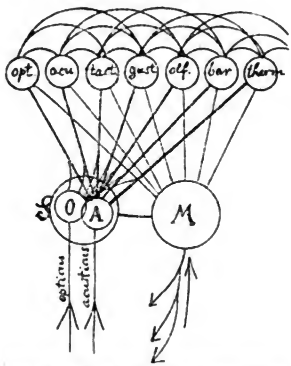
Umgebung und reagiert durch die gelallten selbständigen Lautproduktionen auf diese Empfindung. Das Mutterherz hat von jeher den ersten gelallten Lauten des Kindes besondere Bedeutung beigemessen, und so kommt es, daß infolge des Umstandes, daß die ersten Laute fast stets Lippen- und vordere Zungenlaute sind, fast in allen Sprachen der Welt die Wörter „Vater“ und „Mutter“: Papa, Baba, Mama, nana oder so ähnlich lauten. Sie finden „Papa“ und „Mama“ bei den Bakairi in Zentralbrasilien, Sie finden es bei den Buschmännern und Hottentotten. Manchmal sind die Vater- und Mutternamen auch einsilbig, manchmal finden Änderungen statt dadurch, daß verschiedene Vokale die verschiedenen Geschlechter andeuten, so im Mandschurischen: ama und ämä. Manchmal heißt auch der Papa — Mama und die Mama — Papa usw. usw.

Das Lallen des Säuglings können wir als die erste Vorstufe der Sprache bezeichnen. Später kann man bald beobachten, wie der kleine lallende Mensch Freude und Vergnügen an seinen eigenen Lautproduktionen empfindet, er kreischt manchmal vor Vergnügen auf; Sie sehen also, daß seine eigenen Lautproduktionen positive Gefühlstöne, Lustgefühle in ihm erwecken.

Bei der Weiterentwicklung der Sinne horcht das Kind nun auf seine Umgebung, d. h. es hört aufmerksam, es beobachtet seine Umgebung, d. h., es sieht sie aufmerksam an; mit der besseren Ausbildung der Sinne, mit ihrer besseren Verwertung erwacht dann sehr bald ein starker, kräftiger Trieb, der der Nachahmung: das Kind will das, was es hört, auch nachahmen. Natürlich wird es auch hier die Laute am frühesten nachahmen, die am leichtesten zu bilden sind, und so entwickelt sich allmählich das Nachsprechen des Kindes.

Die eigentlich innere Seite der Sprache, das Verständnis für das Gesprochene, ist bei dem Kinde weit früher entwickelt als selbst das Nachsprechen, denn ein achtmonatliches Kind — wer selbst Kinder beobachtet hat, wird das bestätigen können — versteht schon vieles und reagiert durch Änderung der Blickrichtung oft sehr deutlich auf die vorgesprochenen Worte. Allmählich aber wird auch das Nachsprechen besser, und aus der Nachahmungsperiode entwickelt sich nun die letzte Periode, die zur Vollendung führt, das spontane Sprechen: die Sprache wird zum Gedankenausdruck des Kindes.

Ich habe Ihnen die Entwicklung der Sprache des Kindes kurz vorgeführt, weil man so am besten sehen kann, wie sich eigentlich psychisch die Sprache aufbaut. Wir haben zunächst die Entwicklung des sensorischen Zentrums der Sprache d. h. desjenigen Zentrums, in dem die Wortklänge abgelagert sind, so daß sie immer wieder erkannt werden können. Das Kind versteht, wie schon gesagt, bereits frühe eine ganze Anzahl von Worten; man weiß ja, daß kleine Kinder manchmal bis zum zweiten Jahre noch nicht selbständig sprechen, aber eine beträchtliche Menge von Wortbegriffen von ihnen aufgespeichert werden und sie diese an den Wortklängen wieder erkennen. Ich wünschte wohl, daß einmal ein tüchtiger psychologischer Arbeiter sich daran machte, ein Lexikon von denjenigen Worten aufzunehmen, die ein Kind versteht, ehe es selbständig spricht. Das wäre viel wertvoller und wichtiger als die schon öfters verfaßten Lexika von den Wörtern, die das Kind zu einer gewissen Zeit, z. B. Ende des zweiten Jahres, spontan spricht und selbständig anwendet.



Mit dem Wortklange verknüpfen sich natürlich die Teilvorstellungen der verschiedenen Begriffe, also optische, akustische, taktile, olfaktorische, gustatorische, barästhetische, thermästhetische etc. etc. Teilvorstellungen.

Nehmen wir als Beispiel den Begriff „Glocke". Dieser hat vielleicht für ein Kind noch nichts weiter als die akustische Teilvorstellung, weil das Kind erst den Glockenk l a n g gehört

hat. Es sieht dann eine Glocke und hat nun die optische Vorstellung. Es faßt die Glocke an und hat die taktile und thermästhetische, wenn es die Glocke hebt, auch die barästhetische Vorstellung. Vielleicht bildet sich auch die Geschmacksvorstellung durch Berühren der Glocke mit der Zunge.

So entwickelt sich der Begriff nicht auf einmal, sondern allmählich und wird durch die Erfahrung immer genauer eingeengt. Mit den Teilvorstellungen des Begriffes ist der Wortklang alsbald mehr oder weniger stark verbunden.

Das ist die erste große Assoziation, die sprachlich gebildet wurde, es sind diejenigen Bahnen, die am stärksten bei uns allen ausgebildet sind. Wenn wir ein Wort hören, für das wir einen bekannten Begriff besitzen, so wird unweigerlich auch der Begriff erweckt, wenn wir überhaupt die Aufmerksamkeit auf den Wortklang richten. —

Das Kind spricht nun allmählich nach, d. h. es bildet ein motorisches Zentrum bei sich aus, es fängt an, seine Sprachwerkzeuge nach dem sprachlichen Vorbilde zu üben. Es plappert zunächst vielleicht sinnlos das Vorgesprochene nach, hat also noch keine Verknüpfung mit den Teilvorstellungen der Begriffe. Es lernt aber allmählich durch Vergleichen mit den Klangvorstellungen, die es gewonnen hat, die Worte richtig sprechen und verknüpft nun auch diese motorischen Sprachvorstellungen mit den Teilvorstellungen der Begriffe. So bildet sich der gesamte Kreislauf der Sprache aus. Wenn das Kind anfängt, selbständig zu sprechen, so kann man manchmal im Zweifel sein, ob das motorische Zentrum von den Teilvorstellungen der Begriffe aus direkt, oder ob es indirekt über die Klangvorstellungen erregt wird. Vieles spricht für das letztere. Die Bahnen nämlich, die von den Teilvorstellungen der Begriffe zu dem motorischen Sprachzentrum gedacht werden können, sind an sich außerordentlich schwach und locker. Wenn wir auf der Straße ein Pferd sehen, also in uns die Vorstellung „Pferd" erregt wird, so brauchen wir durchaus nicht gleichzeitig an den Wortklang oder an die Wortbewegung „Pferd" zu denken, es genügt, daß wir das Pferd sehen. Spricht aber jemand von einem Pferde zu mir, so wird durch die Wortklangvorstellung auch notgedrungen der Wortbegriff erregt, ich stelle mir dann, sowie ich das Wort „Pferd" höre, auch ein Pferd mehr oder weniger deutlich vor.

Es sei nun ferne von mir, etwa mit diesen Zentra, die ich Ihnen hier hingemalt habe, bestimmte Stellen der Hirnrinde darstellen zu wollen, ich will mich auf die Lokalisation an dieser Stelle nicht einlassen. Es ist aber gut, wenn man ein derartiges Schema festhält, weil man so bequemer alle die mannigfaltigen Störungen der Sprache überblicken kann.

Wenn wir nun noch einmal auf das sensorische Sprachzentrum zurückgehen, so besteht es ja natürlich im wesentlichen aus den Klangvorstellungen der Worte, aber nicht allein aus ihnen, denn das Kind achtet immer und unter allen Umständen auf den zu ihm sprechenden Mund; es nimmt also auch optische Vorstellungen der gesprochenen Laute in sich auf, und daß wir alle diese optischen Vorstellungen in uns aufgenommen haben, das sehen wir manchmal in überraschender Weise, ohne daß wir uns dieser Dinge bis dahin bewußt waren. Wir sehen es daran, daß wir einen Menschen viel besser verstehen, wenn wir ihn ansehen, wir sehen, daß, wenn wir im Theater sitzen und einen Schauspieler nicht verstehen können, wir fast unmittelbar das Verständnis hervorrufen, wenn wir das Opernglas auf den Mund des Darstellenden richten. Es ist gleichsam eine latente Ablesefähigkeit, wir erkennen an dem uns durch das Opernglas genäherten Munde die Lautbewegungen und übersetzen sie in die Lautklänge.

Wir müssen also eigentlich das Perzeptionszentrum der Sprache teilen und zwei Zentra daraus machen und zwar ein Klangzentrum — wir wollen es A nennen und ein Sehzentrum, wir wollen es O nennen, zu dem zwei Bahnen führen, eine durch den Gehörnerven, den acusticus und eine durch den Sehnerven, den opticus. Es sind aber auch dies noch nicht alle peripherimpressiven Bahnen, wir haben noch eine Bahn, die sehr wichtig ist, vielleicht die wichtigste von allen. Sie liegt nämlich in derselben Bahn, die peripher-expressiv vom motorischen Zentrum zu den Sprechwerkzeugen führt, nur muß sie als peripherimpressive Bahn rückläufig gedacht werden. Wir drücken das in der Figur durch einen zentralwärts zeigenden Pfeil aus. Wenn ich spreche, so brauche ich nicht zu hören und zu sehen was ich spreche — letzteres könnte man jederzeit im Spiegel — und doch weiß ich, daß ich spreche und was ich spreche. Sprechen Sie für sich selbst ganz unhörbar das Wort „Baum" aus, so fühlen Sie, wie sich zunächst die Lippen aufeinander-

setzen, wie Sie den Mund in die verschiedenen Vokalstellungen des a und u bringen und wie die Luft beim m durch die Nase fließt. Offenbar sind es die Berührungsgefühle und die verschiedenartigen Lage- und Bewegungsvorstellungen der Artikulationswerkzeuge, die Ihnen Kunde davon gaben, was Sie eigentlich mit Ihren Sprachwerkzeugen anfingen. Wir müssen also notgedrungen eine peripher-impressive Bahn, die von den Sprachwerkzeugen ausgeht, annehmen, die uns darüber belehrt, was wir eigentlich in jedem Augenblick mit Zunge, Lippen, Gaumen, Kehlkopf etc. etc. tun. Ich behaupte, daß diese Bahn die allerwichtigste deswegen ist, weil sie eigentlich der Kontrolleur unseres Sprechens ist.

Man kann immer lesen, daß das Gehör der Kontrolleur der Sprache ist. Freilich, das Gehör bringt uns Kunde, ob das, was wir gesprochen haben, mit der Sprache unserer Mitmenschen übereinstimmt. Aber es ist durchaus nicht der Kontrolleur, denn seine Kontrolle käme ja immer zu spät, sie kommt ja erst dann, wenn man gesprochen hat, nicht im Sprechen. Im Sprechen selbst haben wir zum Kontrolleur der Bewegung nur die vorherbezeichneten verschiedenen Arten des Gefühls, sie sind unsere intensivste und direkteste Sprachvorstellung. Eine vollständige Empfindungslähmung der Sprachwerkzeuge würde eine schwere Sprachstörung hervorrufen.

Nun gehen mit den akustischen, motorischen und optischen Eindrücken der Sprache natürlich auch Gefühlstöne einher, und so wie das Kind sich freute über die lallenden Lautformen, die es hervorbrachte, so hat auch der ausgebildete erwachsene Sprecher gewisse Gefühlstöne, die sich mit seinen akustischen, optischen und taktilen Sprachvorstellungen verknüpfen.

Beim Kinde handelt es sich besonders in der ersten Zeit der Sprachenentwicklung um vorwiegend sinnliche Gefühle, die teils treibend, teils hemmend wirken. Diese sinnlichen Gefühle wirken, wenn auch nicht so deutlich, auch bei der Sprache des erwachsenen Menschen. Dazu treten aber in viel stärkerem Maße die intellektuellen Gefühle: ästhetische, logische und sittliche Gefühle. So wird bei dem ausgebildeten Sprechen der begleitende Gefühlston von verschiedenen Umständen abhängig sein, deren einige ich Ihnen hier nur kurz anführen will.

Schon der allgemeine körperliche und seelische Zustand wirkt außerordentlich merkbar auf die Sprachproduktion,

weniger merkbar auf die Perzeption ein. Der Inhalt des Gesprochenen hat naturgemäß die allergrößte Einwirkung auf den Gefühlston. Weniger deutlich erscheint von vornherein der Einfluß der Form des Gesprochenen. Wer aber selbst einmal vor einer Versammlung frei gesprochen hat, und sei es nur bei Gelegenheit eines Toastes gewesen, wird wissen, wie sehr der Gefühlston von der Leichtigkeit, mit der man gerade seinen Gedanken wortliche Form zu geben vermag, abhängig ist, wie der erhöhte, positive Gefühlston dann seinerseits befreiend, treibend und bahnend wirkt, wie der herabgesetzte, negative Gefühlston bei schlechter, wenig befriedigender Formfindung seinerseits hemmt und das Weitersprechen erschwert. Jeder von Ihnen wird diesen Kampf, dieses Wogen der Gefühle kennen gelernt haben, wenn er einmal gezwungen war, Ausführungen in einer fremden Sprache zu machen, die ihm nicht ganz geläufig war. Wie froh war er, wenn er seinen Gedanken im fremden Idiom solche Form zu geben vermochte, daß der Ausländer ihn ohne Mühe verstand, wie fühlte er die Hemmungen bei der Wortempfindung schwer, kam es ihm doch vor, als ob eine Last ihm vom Herzen fiele, wenn er den gesuchten Ausdruck endlich hatte! Ganz besonders empfindet man dies im fremden Lande, wie man andrerseits nach genügender Ausbildung in der fremden Sprache geradezu schwelgt und jede Gelegenheit sucht, seine Kenntnisse an den Mann zu bringen. Auch die Umgebung hat wesentlichen Einfluß auf unseren Gefühlston beim Sprechen, der lebhaft schwankt, je nachdem uns unsere Umgebung angenehm oder unsympathisch ist. Das ist selbst bei dem Zwiegespräch der Fall. Der Stimmklang, die Schnelligkeit oder Langsamkeit des Antwortenden, die Form, in der uns Antwort erteilt wird, und vieles andere gibt der Perzeption einen mehr oder weniger starken positiven oder negativen Gefühlston mit. Wer ruhig und wohlklingend, gut accentuiert und deutlich spricht, dem hören wir gern zu, der beeinflußt auch unsere Antwort in gleichem Sinne; der blasierte, näselnde, undeutlich und abgerissen parlierende Schwätzer stimmt unseren Gefühlston so stark herab, daß wir uns unter Umständen nicht einmal zu einer Antwort aufraffen können. Ganz absehen will ich hier von peinlichen Situationen u. a. m.

Wenn nun alles dies schon bei dem Normalsprechenden so wesentlich einwirkt, so werden die Verhältnisse noch viel

komplizierter bei Sprachstörungen. Daß die negativen Gefühlstöne hier überwiegen, erscheint von vornherein klar, und doch gibt es auch hier Ausnahmen, wie wir alsbald sehen werden.

Wenn Sie wieder auf das Schema blicken, so erscheint die Einteilung bei Sprachstörungen in peripher-impressive, zentrale und peripher-expressive als die natürlichste. Wir wollen nun einige aus jeder dieser drei Gruppen von Sprachstörungen nicht nur in bezug auf die Störungen ihrer Bahnen und Zentra, sondern auch bezüglich der bei ihnen auftretenden Gefühlstöne uns etwas näher ansehen. Von vornherein muß ich dabei auch gleich bemerken, daß eine auch nur annähernde Vollständigkeit in einem Vortrage nicht erreicht werden kann. Es kann sich heute also nur darum handeln, Ihnen einen Überblick über die Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit dieser Erscheinungen zu geben.

Beginnen wir zunächst mit den peripher-impressiven Sprachstörungen, so ist die bekannteste derselben die Taubstummheit. Sie entsteht, wenn entweder von Geburt an Taubheit vorhanden ist oder im Kindesalter, im vierten, fünften Jahre, manchmal noch später, Taubheit eintrat. Es kann sogar noch Taubstummheit entstehen, wenn die Taubheit vor der Pubertätsentwicklung, also vor dem 14. Jahre, sich einstellt. Nun, der Taubstumme würde ja, wenn wir uns ein Bild seiner Sprachstörung hier nach unserem Schema machen wollen, die akustische Bahn und damit notwendigerweise die akustischen Teilvorstellungen entbehren. Er kann aber eine große Reihe von anderen Teilvorstellungen aufbauen, die die Begriffe mit Ausnahme der akustischen Teilvorstellungen sehr wohl bilden lassen.

Die Erziehung des Taubstummen ist bekannt: er lernt mit den beiden peripher-impressiven Bahnen, die ihm noch übrig sind, der optischen und der taktilen, seine Sprache entwickeln, so daß er imstande ist, wenn er die Taubstummenanstalt durchgemacht hat, so viel zu sprechen und so viel vom Munde des Sprechenden abzulesen, daß er sich im Leben verständigen kann, daß er also als praktisch brauchbarer Mensch in das Leben hinausgeht.

Bei dem kleinen Kinde und auch bei dem in der Schule befindlichen Taubstummen zeigen sich nun sehr wenige Störungen in bezug auf die Psyche. Das Kind empfindet noch

nicht viel von seinem Mangel. Gleichwohl merkt man, mit welcher Freude ein taubstummes Kind das erste Wort spricht, wenn es gelernt hat, was dieses Wort bedeuten kann, denn bis es dahin kommt, macht es ja eine Menge von rein mechanischen Artikulationsübungen. Nehmen wir an, es handle sich um das Wort „Baum". Das Kind hat die Vokale a und u sowie ihre Verbindung zu „au", das b und das m artikulieren gelernt, es fühlt die Explosion bei b, sah, daß die Lippen dabei geschlossen und geöffnet werden, fühlte daß die Nasenwand beim m erzitterte, sah und fühlte die Bewegungen der Artikulation und des Stimmorgans bei a und u. Nun kann es die Verbindung „Baum" nicht nur sprechen, sondern auch vom Munde des Lehrers „ablesen". Es fehlt also nur noch die Verknüpfung des mechanischen Sprechvorganges mit dem Begriff „Baum". Diesen Begriff hat es aber schon, die Verknüpfung wird mittelst eines Bildes oder eines wirklichen Baumes hergestellt. Der Lehrer zeigt auf den Baum und spricht „Baum". Das Kind zeigt ebenfalls und wiederholt das Wort. Dann leuchten seine Augen und das Kind freut sich seiner Erkenntnis. Es freut sich, wenn es zum erstenmal „Papa" und „Mama" sagen und zwar mit Verständnis sagen kann. Es zeigen sich da recht starke positive Gefühle und die Freude teilt sich ja auch den Angehörigen des Kindes mit.

Anders verhält es sich mit einem erwachsenen Taubstummen. Er merkt doch die unangenehme Lage, in die ihn sein Übel bringt. Aber das ist nicht bei allen der Fall, ja es gibt sogar Taubstumme, die sich für bevorzugte Menschen halten und die von der Überzeugung durchdrungen sind, daß das, was sie leisten, mehr ist, als was andere leisten. Sie haben ein gewisses Selbstbewußtsein, das sich darauf gründet, daß sie, obwohl mit weniger Sinnen ausgerüstet, zu den gleichen Leistungen befähigt sind, wie die Vollsinnigen. Der Ausfall der akustischen Bahn ist aber für den gesellschaftlichen Verkehr ein großer Mangel und der Taubstumme hat deswegen einen gewissen horror davor, sich den anderen Menschen anzuschließen. Er ist mit Vorliebe mit Taubstummen zusammen, höchst selten heiratet er eine Hörende, meist eine Taubstumme. Daß dadurch die Nachkommenschaft nicht bevorzugt wird, ist ja klar. Andererseits ist der von früh auf Taubstumme bei weitem nicht so schlimm daran, als der Ertaubte und Schwer-

hörige, dessen Leiden erst nach voller Entwicklung der Sprache später entstand, denn dieser kennt den Wert des Gehörs, und weiß genau zu schätzen, was er verloren hat.

Die zentralen Sprachstörungen, von denen ich nur einige, die wichtigsten und häufigsten, hier besprechen möchte, sind zum Teil ebenfalls auf direkte schwere Zerstörungen der betreffenden Bahnen und Zentra zurückzuführen. Manchmal ist das aber auch nicht der Fall. Eine Sprachstörung, die außerordentlich verbreitet ist und die man überall hören kann, die in den Schulen außerordentliche Störungen bei Entwicklung und Unterricht der Kinder macht, das Stottern, zeigt zunächst keine Zerstörung irgend einer besonderen Bahn, es sind alle Bahnen vorhanden. Auch die Verknüpfungen zwischen sensorischem Zentrum und den Teilvorstellungen einerseits, zwischen diesen und dem motorischen Zentrum andrerseits sind vorhanden. Nur gelingt es ihm nicht, von dem motorischen Zentrum aus die Bewegungen der Sprachwerkzeuge so gut zu koordinieren, daß die Sprachwerkzeuge richtig ineinandergreifend funktionieren. Es scheint so, als ob die zu einer koordinierten, gut abgestuften Bewegung nötige normale Hemmung, die stets vorhanden sein muß, ihm fehlt. Man kann oft hören, daß der Stotterer unter gewissen Umständen ganz fließend spreche und nur zu gewissen Zeiten stottere, z. B. wenn er in Verlegenheit gebracht wird oder wenn es sich um eine bestimmte Sache handeln, die ihm peinlich ist. Es ist aber ein Irrtum zu glauben, daß der Stotterer in den anfallsfreien Zeiten wirklich richtig spricht. Das tut er nie. Ich selbst habe sehr zahlreiche Stotterer nicht bloß gesehen, sondern behandelt und monatelang in meiner Gesellschaft gehabt, weit über 3000, und kenne sie also in allen Einzelheiten recht genau. Ich habe nie einen Stotterer gesehen, der dann, wenn er glaubte, fließend zu sprechen, wirklich fließend sprach und wirklich gar keine fehlerhaften Bewegungen machte. Man muß nur genau untersuchen. Nimmt man die graphischen feineren Untersuchungsmethoden zu Hilfe, so findet man auch bei scheinbar fließendem Sprechen falsche Bewegungen, sie sind nur nicht so auffallend, wie beim wirklichen Anstoßen. Ich identifiziere demnach Stottern nicht mit Anstoßen. Es kann jemand stottern, ohne anzustoßen. Ich habe eine ganze Anzahl Stotterer behandelt, die niemals angestoßen haben, wenigstens nicht in meiner Gegenwart. Sie

sagten, sie fühlten einen eigenartigen Zwang der Sprache, es ginge nicht so frei, wie sie eigentlich wünschten. Ich bemerke dabei, daß das meist Erwachsene waren, die nur durch große Willensanstrengung es dahin gebracht hatten, die stärksten Anstöße zu unterdrücken.

Das Stottern ist ein proteusartiges Übel. Ich kenne nicht zwei ganz gleichartige Stotterer, ja es kommt vor, daß mehrere Geschwister stottern, daß es einer vom andern gelernt und doch jeder seine Eigentümlichkeiten hat. Immerhin kann man die Gesamtmasse der Stotterer nach gewissen Gesichtspunkten gruppieren, eine Gruppierung, die für die psychologische Beurteilung der einzelnen Fälle sehr wichtig ist. Erstens gibt es eine Gruppe von unaufmerksamen Stotterern; die finden Sie besonders bei den stotternden Schulkindern. Diese Kinder lernen, wenn sie die Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Vorgänge richten, leicht richtig sprechen. Das ist das Gros der Stotterer. Sehr interessant sind solche Stotterer, wenn sie in die Sprechstunde kommen. Der Knabe, der bis dahin zu seinen Eltern mit der größten Schwierigkeit gesprochen, der in der Unterhaltung mit seinem eigenen Vater angestoßen hatte, spricht, weil er sich zusammennimmt und weil er eine gewisse Energie anwendet, da er dem Arzt gegenübergestellt wird, vor dem er meist auch etwas Angst hat, mit großer Aufmerksamkeit und — s t o t t e r t zum größten Erstaunen der Angehörigen, die ihn begleiten, n i c h t. Hier handelt es sich nicht etwa um Suggestion u. dgl. Derartige Stotterer stottern auch nicht, wenn man sie das eben noch stotternd Gesprochene wiederholen läßt. Das sind diejenigen Stotterer, bei denen die herumreisenden Routiniers und Charlatane ihre Scheinerfolge erzielen, Erfolge, die natürlich nicht von Dauer sind, da zur Behandlung eine intensive Beeinflussung der gesamten Energie des Patienten gehört. Das läßt sich nicht in ein paar Wochen erreichen, und das Übel ist nach kurzem Scheinerfolge bald wieder da.

Die zweite Gruppe sind diejenigen, die ich spastische Stotterer nenne, bei denen die Spasmen so heftig sind, daß gerade die geringste Aufmerksamkeit auf den sprachlichen Vorgang das Stottern hervorbringt und manchmal ganz ungeheuerlich verstärkt. Das sind diejenigen Stotterer, die, wenn sie an ihre Sprache denken, nicht von der Stelle kommen. Wenn

sie nicht daran denken, der Willensreiz wegfällt, dann tritt oft eine Erleichterung und relativ gutes Sprechen ein.

Die dritte Gruppe der Stotterer wird durch diejenigen repräsentiert, bei denen im Laufe der Zeit psychische Nebenstörungen eintreten, hervorgegangen aus dem Gefühl der Minderwertigkeit den normalen Sprechern gegenüber. Das Bewußtsein, nicht alles sagen zu können, was man will, infolgedessen die Angst vor dem Sprechen, die Verlegenheit, alles dieses sind sekundäre Erscheinungen. Sie können sehr stark vorhanden sein, können aber auch vollständig fehlen. Bei Kindern fehlen sie meistens; ein Kind von vier, fünf Jahren wird höchst selten diese psychischen Nebenerscheinungen aufweisen. Erst in der Schule ist die Gelegenheit zur Entstehung derselben gegeben, das Kind wird seinen normalsprechenden Mitschülern gegenüber exponiert und fühlt dann seinen Sprechmangel, besonders wenn noch Necken und Nachspotten der Kameraden dazu kommt. Dann sind die negativen Gefühle eben überwiegend und es ist augenscheinlich, daß dies seinerseits wiederum auf die Sprache hemmend einwirkt. Es ist wie in einem circulus vitiosus.

Die psychischen Nebenvorgänge können aber auch vollständig fehlen, ja sogar bei erwachsenen Stotterern. Ich habe eine ganze Anzahl Erwachsener kennen gelernt, die gar nicht wußten, was Verlegenheit, Angst vor dem Sprechen bedeutet. So hatte ich einen guten Freund, einen jüngeren, vor kurzem gestorbenen Dichter, der den meisten von Ihnen dem Namen nach bekannt gewesen ist. Er war bei mir in Behandlung, die ihm bei seiner Gleichgültigkeit dem Übel gegenüber nichts nützte, nach vier Wochen mußte ich sie aufgeben. Er war aber durch sein Sprachübel durchaus nicht etwa bedrückt, hatte keine Angst vor dem Sprechen; im Gegenteil. Ich habe nie gesehen, daß er in einer Gesellschaft gewesen wäre, wo er nicht das erste Wort geführt und die Unterhaltung an sich gerissen hätte. Ja, seine Kühnheit und Gleichgültigkeit gegen das Übel ging so weit, daß er einmal einen öffentlichen Vortrag gehalten hat, in dem die Zuhörer unendliche Qualen ausstanden. Er selbst fühlte durchaus keine Gêne; dabei war er ein Mann, der sehr genau über seine Empfindungen Auskunft geben konnte.

Ein Gymnasial-Oberlehrer, der in meine Behandlung kam, stotterte furchtbar. Er war in meiner Klinik, dort führte er das Tischgespräch und riß die Unterhaltung sofort an sich, dabei stotterte er so, daß er bei den gewaltsamen Konsonantenexplosionen sogar Speichel verspritzte und ich ihm das Sprechen zunächst untersagen mußte. Dies war ihm aber alles gleichgültig. Er war nur 14 Tage in meiner Klinik; gleich zu Beginn mußte ich ihm ein Zeugnis ausstellen, daß er in meiner Behandlung sei. Als er daraufhin seine definitive Anstellung bekommen hatte, erklärte er, daß er nur zum Zweck jenes für seine definitive Anstellung notwendigen Zeugnisses zu mir gekommen sei. Jetzt habe er erreicht, was er wollte. Sein Sprechübel sei ihm gleichgültig, ihn geniere es nicht, und er ziehe vor, seinen Urlaub in den Alpen zu verbringen. — Sie sehen also, wie verschiedenartig die Erscheinungen bei den Stotterern sind.

Nun zu einer anderen Sprachstörung, der Hörstummheit. Ich erinnere Sie daran, daß das sprechenlernende Kind zunächst nicht spontan spricht, sondern daß sich erst eine gewisse Zeit lang die erregenden Reize im Klangzentrum aufstapeln, bis schließlich gleichsam der Druck vom Perzeptionszentrum aus so stark wird, daß das Kind anfängt, zunächst nachzusprechen und dann spontan zu sprechen. Bis zu dieser Zeit ist das Kind stumm, es perzipiert nur, was in der Umgebung gesprochen wird. Es kann nun sehr wohl vorkommen, daß das Kind bei seinen Nachsprechversuchen Malheur hat. Es findet beim Vergleichen mit dem Ohre, daß sein eigenes Sprachprodukt nicht so klingt, wie das, was die Umgebung vorsprach, und das wirkt auf manche Kinder deprimierend, so daß sie manchmal monatelang stumm bleiben. In allen diesen Fällen ist es gut, das Kind ruhig sich selbst zu überlassen, es fängt von selbst wieder zu sprechen an. Es kann aber auch sehr wohl sein, daß die stark eintretenden Unlustgefühle eine so starke Hemmung machen, daß die weitere Entwicklung der Sprache zunächst nicht mehr vor sich geht, und nun bleibt das Kind zunächst stumm: es ist hörstumm.

Andrerseits kann es vorkommen, daß es auf die sprecherregenden Reize nicht stark genug reagiert, daß es selbst eine Art Faulheit zeigt. Es versteht schon lange alles und erst ganz allmählich bequemt es sich endlich, nun auch nachzuahmen, was sich ihm darbietet, und spontan ein Wort hervor-

zubringen. Die Kinder zeigen demnach keine rechte Lust an der Sprachbewegung. Es ist sehr interessant, daß diese Lust an der Sprachbewegung bei den verschiedenen Geschlechtern verschieden ist. Das weibliche Geschlecht zeigt eine weit größere Neigung dazu und hat viel mehr Freude am Sprechen. Die Frau ist uns hierin bei weitem überlegen, ihre sprachliche Geschicklichkeit ist auch in gewissen somatischen Geschlechtsunterschieden begründet: Daß die Zungenmuskulatur des Weibes nicht bloß relativ sondern auch absolut die des Mannes übertrifft, ist offenbar eine Folge der Übung. Das kleine Kind zeigt schon das Gleiche. Knaben sind sprachlich viel häufiger gehemmt als Mädchen. Die Unlust ist also sehr häufig eine Ursache dieser Hemmung, und umgekehrt entsteht die Unlust wieder dadurch, daß das Kind nicht richtig nachsprechen kann und dies schwer empfindet.

Eine sehr schwer einschneidende Störung ist die motorische Aphasie, wenn durch irgend eine organische Störung im Gehirn das motorische Sprachzentrum ausfällt. Es ist klar, daß ein solcher Patient alles versteht, aber nichts nachsprechen, noch auch spontan sprechen kann. Die Übungen nun, die man anstellt, um andere Teile im Gehirn als Ersatz heranzuziehen, sind in vieler Beziehung psychologisch interessant. Es zeigt sich nämlich sehr oft, daß der Betreffende schließlich noch einige Worte übrig hat, daß er beispielsweise ganz gut automatisch Worte anwendet, wie z. B. für die Bejahung Ja und für die Verneinung Nein. Ja und Nein sind aber keine gewöhnlichen Worte, da sie keinem speziellen Begriffe entsprechen, sondern sie sind eine automatische Verknüpfung mit Affirmation resp. Negation. Das sieht man am besten in diesen pathologischen Zuständen. Ich habe einen Aphasiker behandelt, der Ja und Nein richtig anwandte, der aber nicht imstande war, „Ja" nachzusprechen; das Wörtchen fiel also automatisch richtig heraus: er wollte bejahen und sagte „Ja", wollte verneinen und sagte „Nein", war aber nicht imstande, die Artikulation dieser Wörtchen willkürlich nachzuahmen. Ebenso bleiben auch andere automatische Sprachbewegungen häufig vorhanden. So wird ja leider das Beten unseren Kindern von Jugend auf mechanisch beigebracht, sie lernen beten, ohne den eigentlichen Sinn und Gedanken aller Worte logisch zu erfassen. Das Beten wird zur automatischen Tätigkeit ganz besonders bei Leuten, die

es zur Lebensgewohnheit machen, bei Betschwestern oder Berufsbeterinnen. Dieses rein mechanische Beten kann auch bei totaler Aphasie bestehen bleiben. So hat ein Assistent von mir einen Fall veröffentlicht, der sich auf eine alte 73 jährige Dame mit absoluter motorischer Aphasie bezog. Gab man ihr einen Rosenkranz, so betete sie Vaterunser und Ave Maria fließend, aber sie war nicht imstande „Vater" willkürlich nachzusprechen. Ferner ist bekannt, daß das Fluchen sich eigentlich genau ebenso automatisch vollzieht und bei motorischen Aphasien oft noch gut vorhanden ist. Sagt man „Himmelkreuzschockschwerenot", so denkt man weder an den Himmel, noch an das Kreuz usw., sondern man macht eine automatische Sprachbewegung.

Sie sehen also: automatisch können die Sprechbewegungen bei motorischer Aphasie vorhanden sein, es fehlen nur die willkürlichen Artikulationen. Von sonstigen psychologisch interessanten Phänomenen bei motorischer Aphasie will ich nur eins erwähnen. Wenn man einem Aphasiker, der lange Zeit, jahrelang, nicht sprechen konnte, durch viele Mühe und Arbeit wieder beigebracht hat, ein Wort nachzusprechen, z. B. das Wort „Stuhl", so ist er damit noch nicht imstande, spontan „Stuhl" zu sprechen. Da zeigt sich denn eben, daß die Bahnen, die von den Teilvorstellungen zu diesem neu gebildeten motorischen Zentrum führen, doch sehr schwach sind. Dagegen macht er den Klang richtig nach und verknüpft mit dem Klange auch richtig den Begriff „Stuhl". Daher ist man gezwungen, nachdem man das Wort „Stuhl" mit ihm geübt hat, auch noch das Bild, den Begriff „Stuhl" mit der neuen Wortbewegungsvorstellung zu verknüpfen. Das geschieht am besten wie beim Taubstummen durch Anschauungsbilder. Ich klebe kleine bildliche Darstellungen in ein Vokabelheft und schreibe das zugehörige Wort daneben. Nun muß er Schrift und Bild zusammenhalten und so wie man Vokabeln lernt, die Verknüpfung des Begriffes mit der neugelernten Wortbewegung einüben.

Die Gefühlstöne sind natürlich rein negativ, besonders wenn der eingetretene Intelligenzdefekt nicht groß ist, empfindet der Kranke seine Lage äußerst peinlich, da er fortwährend nach Worten sucht, sie aber nicht aussprechen kann. Jeder Versuch mißglückt und der Kranke verzweifelt schließlich. Es wäre für ihn aber doch einfach, z. B. „Brot" anzudeuten, in-

dem er die Eßbewegung oder das Brotschneiden mit der Gebärde wiedergibt. Er ist zu ungeduldig, zu eilig, sein Leidenszustand veranlaßt ihn zu Bewegungen, die keiner versteht. Würde ihm zunächst eine natürliche Gebärdensprache für alle praktischen Bedürfnisse des täglichen Lebens beigebracht, so wäre schon viel gewonnen, und die gemütliche Depression würde von selbst wesentlich geringer.

Viel schwerer ist die Depression noch bei der sensorischen Aphasie. Der Kranke, dem das Klangzentrum der Sprache fehlt, hört noch ganz gut, er hört z. B. noch Musik, aber er versteht nicht mehr, was gesprochen wird. Die Wortklänge finden kein Echo bei ihm, sie sind ihm wie das Lautgewirr einer ganz fremden Sprache, er ist worttaub. Diese Patienten sind natürlich viel schwerer dran, weil sie sets glauben, aus Dingen, die andere sprechen, etwas herauszuhören, was gar nicht gesagt wurde.

Bei bestehenden Resten des Worthörvermögens zeigt sich häufig eine psychologisch recht interessante Erscheinung. Auf Vorsprechen werden sinnähnliche Worte geantwortet, die den Begriff zwar nicht ganz geben, aber ihm verwandt sind. So antwortet der Patient auf das vorgesprochene Wort „Licht" mit „Lampe", auf „Tinte" mit „Feder" u. a. m. Oppenheim und Westphal haben bereits darüber Beobachtungen angestellt, ich habe bei den wenigen sensorischen Aphasikern, die ich behandelte, das Gleiche gefunden. Auch das therapeutische Verfahren bei sensorisch Aphasischen ist psychologisch interessant. Es bleibt zum Verständnis des Gesprochenen ein Weg übrig, das ist der optische. Wenn der Patient diesen bewußt benutzen lernt, dann ist ihm geholfen. Dieser neue Perzeptionsweg kann ihm durch das „Ablesen vom Munde" beigebracht werden und nun ist es höchst interessant, daß auf diese Weise auch die Reste des eventuell noch vorhandenen Hörweges weit mehr ausgenutzt werden. Hatte der sensorisch Aphasische das Ablesen vom Munde einige Zeit geübt, und sprach ich nun zu dem Patienten so, daß er zwar meinen Mund sah, aber meine Worte nicht hörte, dann ging das Ablesen der Länge der Übung entsprechend mehr oder weniger schwerfällig. Ließ ich ihn dann sich umdrehen und sprach laut, so war die Störung ebenso stark wie vor Beginn der Behandlung. Er hörte oder apperzipierte wenig oder nichts. Ließ ich ihn nun sich umdrehen und

er sah die Wortbewegungen und hörte die Wortklänge gleichzeitig, dann ging es mit dem Antworten resp. Nachsprechen ganz glatt. Daraus folgt, daß die bewußte Einübung der optischen Bahn die Reste der akustischen Perzeptionsbahn resp. des Perzeptionszentrums weit stärker zum Anklingen brachte, als die alleinige Benutzung des akustischen Weges vermochte. Andrerseits unterstützten die Reste des akustischen Weges die optische Wortperzeption ganz ungemein. Es handelte sich also bei der Anwendung beider Bahnen nicht um eine einfache Addition der Sinneseindrücke, sondern mehr um eine Multiplikation.

Der sensorische Aphasiker ist, wie ich schon vorher sagte, höchst deprimiert, er ist geradezu mißtrauisch gegen seine Umgebung. Er hat schwer unter seinem Übel zu leiden und man kann sich nicht wundern, wenn er infolgedessen ein schwer reizbarer Mensch ist, mit dem schlecht ist, Kirschen zu essen, besonders bei den ersten Übungsversuchen. Das erschwert die Behandlung manchmal in höchst unangenehmer Weise.

Verlassen wir nun die zentralen und werfen noch einen raschen Blick auf die peripher-expressiven Sprachstörungen, so sind bei diesen physische Störungen nicht häufig anzutreffen. Sie glauben gar nicht, wie gleichgültig es manch einem Patienten ist, ob er durch die Nase spricht, ob er lispelt oder mit der Zunge anstößt. Es gibt viele Menschen, denen das durchaus nichts ausmacht, ja viele, die es gar nicht einmal bemerken, daß sie einen Sprachfehler haben. So habe ich eine Dame in meiner Sprechstunde gehabt, die mir ihr kleines Mädchen brachte, das mit einem sehr schweren Aussprachefehler behaftet war. Es sprach das S seitwärts aus. Am Schluß der Untersuchung sagte die Mutter: „Ich weisch gar nicht, von wem dasch Kind esch hat!" Sie selbst hatte denselben Fehler wie ihr Töchterchen, ja noch stärker, es wäre aber ärztlich nicht klug gewesen, ihr das von vornherein zu sagen.

Aber auch peripher-expressive Sprachstörungen haben psychische Nebenerscheinungen. Gaumenspalten haben manchmal sehr sichtbare psychische Störungen und eine tiefe Depression zur Folge. Ich selbst habe leider den Fall erlebt, daß ein mit Gaumenspalte behafteter Patient sich wegen seines Gebrechens im Tiergarten erschoß. Am nächsten Tage stand im Lokalanzeiger, daß er leider lange Zeit vergeblich in meiner

Behandlung gewesen wäre. Als ich genauer nachforschte, stellte sich heraus, daß er einem Mädchen einen Liebesantrag gemacht hatte und dieses ihn seiner Sprache wegen ausgelacht hatte. —

Ich habe Juristen in meiner Behandlung gehabt, junge Referendare, die vorher nie eine Ahnung davon hatten, daß sie lispelten. Als sie nun bei Gericht das Protokoll verlesen mußten, und zum deutlichen Sprechen aufgefordert wurden, kam ihnen plötzlich ihre sprachliche Minderwertigkeit zum Bewußtsein und sie kamen in tiefer Depression zu mir.

Sie sehen daraus, daß physische Depressionen nicht allein mit dem Stottern verknüpft sind, sie können auch bei jedem anderen Sprachfehler vorhanden sein. Ein weiteres Beispiel: Vor einigen Jahren kam ein Kommandeur in höchster Aufregung zu mir und erzählte, daß er am Tage vorher seine siebzehnjährige Tochter auf den großen Garnisonball geführt hätte. Sämtliche Offiziere hätten sie zum Tanz aufgefordert; sowie sie aber den Mund aufgetan, seien sie unwillkürlich zurückgeprallt und sein Kind habe schließlich den Ball weinend verlassen. Es war ein bildhübsches Mädchen, wenn sie aber zu sprechen begann, stutzte man wohl oder übel, da sie das S in einer höchst unangenehmen Weise aus dem rechten Mundwinkel zischte. Die Depression war groß, verschwand aber mit dem leicht zu beseitigenden Übel. Vor Jahren habe ich einen ähnlichen Fall mit dem verstorbenen S. Guttmann beobachtet. Der siebenjährige Junge lispelte durch die Nase, war ein Kind reicher Eltern, so daß er zu Haus unterrichtet wurde und wenig mit anderen Knaben zusammenkam. Eines Tages war er auf einem Kinderball. Die Kinder hatten seinen Fehler bemerkt, böse Buben ahmten ihm nach, er kam weinend nach Hause, verweigerte Nahrungsaufsnahme und blieb mehrere Tage stumm. (Aphrasia voluntaria.) Die Übungen, die wir vornahmen, beseitigten nach 14 Tagen das nasale Lispeln und die psychische Depression.

Psychische Depressionen sind demnach, wie Sie sehen, bei allen Sprachstörungen vorhanden, auch bei scheinbar sehr einfachen. Heilt man aber die Störungen, so verschwinden die Depressionen wie der Schnee an der Sonne, sie sind deshalb als einfache Folgeerscheinungen anzusehen.

Beobachtungen an schwachsinnigen Kindern.

Vortrag, gehalten im „Verein für Kinderpsychologie" zu Berlin am 26. Juni 1903.

Von

Arno Fuchs.

I.

M. D. u. H.! Wenn Sie untersuchen wollen, welche Ursachen zu einer Sonderbehandlung der Schwachsinnigen (oder Schwachbegabten) in der Volksschule geführt haben, so werden Sie feststellen können, daß es zuletzt die pädagogische Volksschulpraxis war, die es ablehnte, die schwachsinnigen Kinder länger im Verbande der durchschnittlich normal beanlagten Volksschüler zu behalten. Entmutigt durch die ständigen Mißerfolge, die sich bei der Belehrung und Erziehung dieser Kinder innerhalb der großen Schulklassen immer wieder zeigten, gab es die Volksschulerziehung auf, schwachsinnige Kinder entsprechend ausbilden zu wollen. Der Umstand aber, daß die Schwachsinnigen ein Hemmnis für die Erreichung eines Klassenzieles werden konnten, veranlaßte die Volksschulpädagogik, die Absonderung zu fordern.

Damit sind jedoch nur die äußeren Ursachen für die Einrichtung von Hilfsschulen gegeben. Die tieferliegenden Ursachen sind in dem Aufschwung der deutschen Psychologie zu suchen, den dieselbe in den letzten Jahrzehnten erlebt hat und der auch der Volksschulpädagogik in hohem Maße zugute gekommen ist. Durch die Fortschritte der Wissenschaften, die Verbreitung der Herbartschen Psychologie in den 60/70er Jahren, durch das sich auf allen Wissensgebieten bemerkbar machende Streben nach der Feststellung exakter Forschungsresultate, ferner durch eine Reihe sozialpsycholo-

gischer Ursachen sah sich die Volksschulpädagogik zur individualisierenden Belehrung und Erziehung geradezu gedrängt. Trotz der in einer Volksschulklasse damit verbundenen Schwierigkeit suchte man auch hier der individuellen Eigenart auf die Spur zu kommen und ihr gerecht zu werden. Bei dem Überschauen der in den letzten Jahrzehnten erschienenen pädagogisch-psychologischen Literatur ist dieser Fortschritt auf dem Gebiete der Volksschulpädagogik deutlich zu erkennen. Die Bewegung wird Jahrzehnte vorher angekündigt durch die Pioniere Sigismund und Tiedemann, die von ihrer Zeit nicht hinreichend verstanden werden und einer Rettung vor dem Vergessen durch eine späte Ausgrabung bedürfen. In Fluß gebracht wird die Bewegung durch die Herbartsche Schule, die auf den Gebieten der Psychologie, der Methodik und Zucht eine außerordentliche Fruchtbarkeit entwickelt. Dörpfeld rüttelt mit seinem „didaktischen Materialismus" an dem unpsychologischen Verfahren in der Volksschule und verbreitet psychologisches Verständnis durch seine Schrift „Denken und Gedächtnis". Hartmann unternimmt zu Feststellungen über den Gedankenkreis der Kinder eine Analyse derselben; Lange geht den einzelnen Schritten des Apperzeptionsvorganges nach; Preyer sucht Interesse und Verständnis für die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern bis in die Familien zu tragen. Und während nun die z. T. älteren psychologischen Schriften eines Volkmann, Drobisch Nahlowsky u. a. allgemeinere Beachtung finden, erweckt das Aufblühen der physiologischen Psychologie die lebhafteste Teilnahme auch in Lehrerkreisen. Die individualisierende Pädagogik sucht aber nicht nur die rein psychologischen Probleme zu lösen, sondern auch die erzieherischen, die der Regierung und Zucht. Dadurch wird sie zum Studium der Kinderfehler geführt und trifft in diesem Punkte auf das verwandte Streben der Psychiatrie, den psychischen Eigentümlichkeiten anormaler und kranker Kinder heilend entgegenzutreten. Und während nun Männer wie Strümpell, Ufer, Trüper, Spitzner etc. auf einen Ausbau der „pädagogischen Pathologie" hinarbeiten, auf psychiatrischer Seite Koch, Scholz und Ziehen die Bearbeitung des Grenzgebietes zwischen Pädagogik und Medizin in Angriff nehmen und endlich zahlreiche Fragen der Schulhygiene Ärzte und Pädagogen

zur Untersuchung der physiologischen Schäden und Mängel an Schulkindern veranlassen, müssen sich Pädagogik und Medizin zu dem Wunsche einigen, diejenigen Kinder, die durch die bisherige Schulbehandlung nicht die geeignete Förderung, Pflege und Erziehung erhalten können, einer geeigneten Sonderbehandlung überwiesen zu sehen.

Viele große und mittlere Städte Deutschlands kamen diesem Wunsche im Verlauf der letzten zwei Jahrzehnte nach. Es wurden Hilfsklassen, Nebenklassen oder Hilfsschulen eingerichtet. Das Kindermaterial nannte man schwachsinnig, schwachbegabt, schwachbefähigt oder geistig gechwächt, je nachdem man bestrebt war, der richtigen Bezeichnung zur Anerkennung zu verhelfen oder auf die Eltern der Kinder wohlwollend Rücksicht zu nehmen. In Berlin sind seit 1898 Nebenklassen für schwachsinnige Kinder eingerichtet worden. Jede Klasse zählt ca. 12—15 Schüler. Gegenwärtig werden in ca. 90 Klassen ca. 1300 schwachsinnige Kinder unterrichtet. Die einzelnen Nebenklassen sind nach Art der einklassigen Volksschulen organisiert. An einigen Schulen sind mehrere Nebenklassen zu einem Organismus mit aufsteigenden Abteilungen vereinigt.

M. D. u. H. Sie haben gesehen, daß es im Grunde die psychologische Beobachtung, das Versenken in die Eigenart des einzelnen Kindes gewesen ist, denen das schwachsinnige Kind heute seine Sonderbehandlung verdankt. Daraus ist leicht zu folgern, daß die Hilfsschulpädagogik nur dann auf ihrem Gebiete bedeutende Erfolge erreichen wird, wenn sie diese psychologische Beobachtung und Vertiefung zum Prinzip ihrer Arbeit macht, daß aber alle ihre Forderungen, die sie ohne psychologische Begründung stellen wird, in der Luft hängen und niemanden überzeugen werden.

Über Erziehung und Unterricht schwachsinniger Kinder ist in den letzten Jahren eine große Anzahl von Arbeiten veröffentlicht worden. Die Mehrzahl der Schriften beschäftigt sich mit der praktischen Seite des Hilfsschulwesens, da bezüglich der praktischen Organisation in den meisten Orten noch so gut wie alles zu fordern war. Daher haben viele dieser Arbeiten nur augenblicklichen, höchstens später einmal bibliographischen Wert.

Theoretische Arbeiten sind spärlicher erschienen; sie setzen sich die psychologische Vertiefung in das Wesen der Idioten, Schwachsinnigen und Imbezillen (Sollier, Ufer, Möller, Wreschner, Heller u. a.) zum Ziel, gehen aber zumeist von Ärzten aus und berücksichtigen jugendliche und erwachsene Schwachsinnige und Idioten zugleich. Über die psychische Entwicklung der Schwachsinnigen, die in Hilfsschuleinrichtungen behandelt werden, ist noch auffällig wenig veröffentlicht worden.*) In pädagogischen Zeitschriften liegen wohl einige Individualitätenbilder vergraben, dagegen bringen die ersten Schriften der Hilfsschulliteratur über die wichtigste Frage der Hilfsschulerziehung, die pädagogisch-psychologische Beobachtung, außer den landläufigen allgemein pädagogischen Betrachtungen so gut wie nichts.

II.

Wenn ich nun heute einiges über „Beobachtungen an schwachsinnigen Kindern" Ihnen vorzutragen die Ehre habe, so will ich, da das Gebiet der Hilfsschulpädagogik in diesem Vereine zum erstenmale zur Sprache kommt, nicht damit einsetzen, Beobachtungen über alle möglichen Eigenheiten der Schwachsinnigen oder den nach Methode und Resultat vollkommenen Abschluß einer Einzelfrage zu bieten, sondern ich will es als meine Aufgabe betrachten, Sie für das neue Gebiet zu interessieren, und das glaube ich am besten tun zu können, indem ich Ihnen praktische Beispiele aus meiner pädagogisch-psychologischen Beobachtung vorführe, die ein Merkmal des Schwachsinns charakterisieren.

Zunächst möchte ich den Damen und Herren, die vielleicht der Meinung sind, daß von Beobachtungen an Idioten oder Blödsinnigen gesprochen werden soll, den Irrtum durch die Feststellung der erreichbaren Unterrichtsziele in einer Hilfsschule nehmen. Die den Hilfsschuleinrichtungen zugehörigen schwachsinnigen Kinder erlangen im Durchschnitt die Fähigkeit, einfache Lesestücke in deutscher und lateinischer Druckschrift mit einigem Verständnis lesen, sich über kleine Gedankengänge

*) Vergl. meine Schrift: Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Gütersloh 1899. Sie enthält den Versuch, auf Grund ausführlicher Analysen schwachsinniger Kindesnaturen das Wesen des Schwachsinns zu fixieren.

mündlich und in bescheidenem Umfange und einfacher Form auch schriftlich frei ausdrücken, einen einfachen Brief aufsetzen, sich in ihrer unmittelbaren Umgebung allein zurechtfinden und einfache abstrakte Rechenoperationen in allen Spezies im Zahlraum von 1—100 vollziehen zu können. Es ist also möglich, diesen Kindern eine gewisse Selbständigkeit anzuerziehen, so daß man die Hoffnung hegen kann, die Mehrzahl durch entsprechende Behandlung zur selbständigen Mitarbeit an den sozial wirtschaftlichen Aufgaben der Gesellschaft einmal gerettet zu sehen.

In allen Schriften über das Hilfsschulwesen werden Sie das Bestreben der Autoren beobachten, charakteristische Merkmale des Schwachsinns festzustellen. Der Grund hierfür liegt darin, daß die Auswahl der Schwachsinnigen aus der Mitte der Normalen nicht immer leicht ist, namentlich wenn sie früher erfolgen soll, als nach einem 2 jähr. Besuch der Volksschule. Um das Erkennen des Schwachsinns zu ermöglichen oder zu erleichtern, hat man die Sprache, den Willen, die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis mit mehr oder weniger Glück und Geschick zum Hauptcharakteristikum erheben wollen. Nach meiner Meinung scheiden Wille und Sprache aus dieser Konkurrenz ohne weiteres aus; dagegen gewinnen außer den genannten Merkmalen auch der Konkretismus im Denken, der Rythmus im Denken, die Dispositionsschwankungen, die Sensibilität und die logische Denkfähigkeit an charakteristischer Bedeutung. Erst wenn eine Bearbeitung aller dieser Eigentümlichkeiten vorliegt, wird es sich zeigen, ob eine einfache oder eine komplizierte psychologische Erscheinung als Hauptcharakteristikum angesprochen werden kann.

Wenn Sie das Verhalten und Gebahren eines schwachsinnigen Menschen beobachten, so wissen Sie, daß der Volksmund dafür eine bestimmte Bezeichnung hat; er nennt es „dumm." Was bezeichnet das einfach denkende Volk mit diesem Ausdruck? Es spricht den Gegensatz in seiner Wahrnehmung aus, den es feststellt bei der Beobachtung des Denkens und Tuns normaler und schwachsinniger Menschen. Bei einem normalen Menschen beobachtet es in der Regel richtige Wertschätzung, richtige Überlegung, richtige Schlußfolgerungen von einer Ursache auf die entsprechende Wirkung und umgekehrt, also die Wirksamkeit eines gewissen logischen

Denkens. Mit dem Prädikat „dumm" spricht das einfache Volk dem schwachsinnigen Menschen die Fähigkeit der richtigen Wertschätzung der Dinge und Zustände und der richtigen Assoziation, also die Fähigkeit des logischen Denkens mehr oder weniger ab.

Wie das einfach denkende Volk den schwachsinnigen und normalen Erwachsenen beurteilt, so schätzt es auch die schwachsinnigen und normalen Kinder ein. Der Gegensatz, den es wahrnimmt, wird bestimmt durch das Tun und Denken des schwachsinnigen Kindes selbst, durch den Umstand, daß ähnliche Verkehrtheiten an gleichaltrigen normalen Kindern nicht mehr beobachtet werden, also das Verhalten zum Alter in Widerspruch steht, und daß endlich nahezu alle Handlungen des schwachsinnigen Kindes den Charakterzug des beschränkten Denkvermögens an sich tragen.

Wollen Sie nun das logische Denken der in nachfolgenden Beispielen geschilderten schwachsinnigen Kinder beobachten und sich gleichzeitig das Denken und Tun gleichaltriger normaler Kinder als Gegensatz vor Augen halten.

1. Nach Schluß des Unterrichts gehen die Kinder meiner Klasse auf den Flur, um ihre Überkleider anzuziehen. Ein größeres, sehr ungeschicktes Mädchen kann sich nicht allein bedienen. Als ich nun einem 11 jähr. Knaben sage, ob er seiner Mitschülerin nicht behilflich sein wolle (von selbst sah er diese Notwendigkeit nie ein), läßt er seine eigenen Überkleider, die er in der Hand hält, an den Erdboden fallen und kommt mit umständlichem Aufwand an Kraft und übermäßigem Eifer dem Wunsche nach.

2. In der Turnhalle regte derselbe Knabe unter seinen Kameraden ein Versteckspiel an. Er zählte oberflächlich und ungenau ab und blieb mit dem zum Aufsuchen verurteilenden Schlußwort des Abzählverses bei einem Knaben haften, der ihm im Augenblick in den Sinn oder in den Wurf kam. Nun rannte er, und mit ihm die übrige Gesellschaft, in großer Schnelligkeit und unter zwecklosem, lautem Rufen davon und „versteckte" sich hinter — einer Kletterstange.

3. Merkt derselbe Knabe, daß ihm andere Kinder im Wissen oder Können überlegen sind, und wird ihm gesagt, er könne etwas nicht, so beruhigt er sich mit dem Trost: Das kann mein Vater auch!

4. Will sich die 12 jähr. N. die Winterüberkleider anziehen, so nimmt sie alles: Hut, Mantel, Handschuhe und Boa, vom Kleiderhaken mit der rechten Hand, in der linken hält sie die Mappe. Darauf läßt sie alles an den Erdboden fallen und hebt nun ein Stück nach dem anderen auf, um es anzuziehen, nicht selten zuerst die dicken Handschuhe, die dann beim Anziehen des Mantels wieder ausgezogen werden müssen. (Unverändert in diesem Verhalten bis zum 15. Lebensjahre.)

5. Ein 11 jähr. Knabe brachte mir einst einen Blumenstrauß mit. Er zog die völlig zerdrückten Reste eines ehemals schönen Sträußchens aus — seiner Hosentasche.

6. Unter der Überschrift „Was der liebe Gott den Weisen gesagt hat" erzählt der erstgenannte 11 jähr. Knabe: „Der liebe Gott sprach zu den Weisen im Traume: Mache dich auf und fliehe mit Maria und dem Kinde nach Ägypten." Er selbst hatte an der Unvereinbarkeit dieser Teile verschiedener Geschichten nichts auszusetzen.

7. Bei der Erzählung vom Wolf und den sieben Geißlein war demselben 11 jähr. Knaben das besondere Wohlgefallen am Drastischen vom Gesicht abzulesen, bei der Wiedergabe auch sagen zu können: „Die Mutter sprach: Liebe Kinder! macht die Tür nicht auf, sonst kommt der Wolf; der frißt euch auf mit Haut und Haar!" Leider verpaßte er beim Erzählen die drastische Pointe, spannte jedoch immer noch darauf, sie auszusprechen. Und so gab er den ganzen Abschnitt mit innerem Behagen wieder und schloß mit triumphierender Miene: „Die Kinder sagten: Wir werden schon artig sein, liebe Mutter. Da meckerte die alte Geiß noch einmal und ging in den Wald — mit Haut und Haar."

8. Auf die Frage: Was wird bei dem Hausbau zuerst gebaut? antwortete ein $12^1/_2$ jähr. Mädchen: das Dach, ein 10 jähr. Mädchen: der Schornstein.

9. Ein 11 jähr. Knabe erzählt aus der Robinsongeschichte folgendes: „Nun fuhr das Schiff ab. Robinson sah gar nichts mehr. Zuletzt sah er nur noch den Laden (seines Vaters) und die Hausecke."

10. Ein 11 jähr. Knabe war nicht imstande, einen Analogieschluß ohne direkte Anschauung zu vollziehen. Durch die Anschauung war die Reihe: „am Arm ist die Hand, an der Hand sind die Finger" festgestellt worden. Soweit es sich

ermöglichen ließ, sollte gleichfalls die Reihe „am Bein ist der Fuß, am Fuß sind die Zehen" zur Klarheit gebracht werden. Der Knabe erklärte dagegen: „am Bein ist der Schuh." Nach längerer Besprechung fand er sich zu dem Zugeständnisse bereit: „am Bein ist der Strumpf."

11. Nach längeren Auseinandersetzungen beantwortete ein 12 jähr. Knabe die Frage: Warum heißt die Pferdebahn Pferdebahn und nicht Eselsbahn oder Elefantenbahn? — dahin: weil sie auf Schienen läuft.

12. Ein 15 jähr. Knabe wird angezeigt, einen Apfelrest seinem Mitschüler P. an den Kopf geworfen zu haben. Ich frage den Knaben: Was habe ich erst gestern wieder verboten? Antwort: Wir sollen nicht werfen. Frage: Warum hast du denn doch geworfen? Antwort: Der P. ist ja nicht weggegangen; er hat sich ja vorgestellt. — Er hatte, wie sich aus der Untersuchung ergab, einen dritten Knaben treffen wollen; im letzten Augenblicke hatte sich P. jedoch vorgestellt und war getroffen worden. Es bedurfte einer längeren Auseinandersetzung, ehe er zu der Erkenntnis gebracht wurde, daß nicht das Treffen, sondern das Werfen das zu Verurteilende und ihn Belastende war.

13. Ein 13 jähr. Knabe schlägt mit der Faust nach einem Mädchen und hätte es sicher ins Gesicht getroffen, wäre es nicht zurückgezuckt. Als ich nun empört frage, wie er dazu komme, so rücksichtslos nach der Frieda zu schlagen, sagt er ruhig: ich habe sie ja nicht getroffen.

14. An Stelle eines schulgerechten Handfertigkeitsunterrichts lasse ich von meinen Schülern zu Hause Gegenstände, die im Unterrichte besprochen worden sind, im kleinen anfertigen. Einst sollten die Kinder, nach dem Beispiele Robinsons, ein kleines Floß zimmern. Ein Knabe bringt kein Floß mit zur Schule und sagt, sein Vater habe gezankt, daß er so viele Nägel verbrauche, und der Bruder habe sein Holz ins Feuer geworfen. Da ruft ein 13 jähr. Schüler vergnügt: „Mein Vater ist tot; ich kann so viele Nägel verbrauchen, als ich will!"

15. Ein 12 jähr. Mädchen soll einen Tadel über Faulheit von dem Vater unterschreiben lassen. Sie erklärt: Vater war nicht da; Mutter hat unterschrieben.

Frage: Vater ist den ganzen Nachmittag fort gewesen?

Antwort: Früh war er da, und abends ist er zum Nachtdienst gegangen.

Frage: Am Nachmittag war er also da?

Antwort: Nein, er war beim Portier und hat ein bißchen geschlafen.

Frage: Den ganzen Nachmittag?

Antwort: Nein, dann hat er meine Schuhe gemacht.

Frage: Also Vater war doch da in eurer Stube?

Antwort: Ja, aber die alten hat er gemacht; dann ist er zum Nachtdienst gegangen.

Frage: Also Vater hätte doch unterschreiben können, er war doch da; du hast ihm nur das Heft nicht gezeigt.

Antwort: Nein, ich traute mir nicht!

16. Die Geschichte von Joseph und seinen Brüdern ist bis zu Josephs Verkauf sachlich zur Klarheit gebracht, insonderheit das Verhalten der Brüder durch den Vertragston und durch scharfe Zeichnung der einzelnen kleinen Nebenzüge deutlich herausgearbeitet und der Unterricht auf den sittlichen Inhalt gerichtet worden. Auf die ethische Konzentrationsfrage: Wer gefällt euch in der Geschichte, und wer nicht? — antwortet dasselbe 12 jähr. Mädchen: „mir gefallen die Brüder nicht, — weil sie den schönen Rock zerrissen haben."

17. Etwas Ähnliches ereignete sich auch bei der Beurteilung des „verlorenen Sohnes." Es kam mir darauf an, dem verlorenen Sohn ein Lob der Kinder zuzuwenden, weil er zu sich selber sagt: „ich bin ein schlechter Mensch gewesen etc."; ich hatte den sittlichen Inhalt des betr. kleinen Abschnittes deutlich herausgehoben, so daß die Richtung des Unterrichts auf dieses Willensverhältnis ausschließlich abzielte. Als Antwort auf die Konzentrationsfrage erhielt ich von einem 13jähr. Mädchen das Urteil: „Mir gefällt der Sohn gar nicht, weil er die Schweine hüten mußte."

18. Bei Behandlung der Geschichte „Joseph wird von seinen Brüdern verkauft" war nach plastischer Herausarbeitung der Willensverhältnisse und besonders auch der Trauer des Vaters die Konzentrationsfrage, den Jakob betreffend, gestellt worden. Ein 12 jähr. Mädchen antwortete: „Mir gefällt der Jakob nicht, weil er den Joseph am liebsten hatte!" Diese Antwort, die den Vater verurteilte, weil ihm Joseph sogar im Tode noch das liebste Kind war, war nur scheinbar geistreich; denn die Frage:

Woran siehst du denn, daß Jakob den Joseph am liebsten hatte? erhielt als Antwort: Er hatte ihm doch einen bunten Rock geschenkt.

19. Zur Freude seiner Mitschüler zündete der 11½jähr. Ew. Schl. vor dem Unterrichtsanfang in der Schulklasse Streichhölzer an. Die Kameraden freuten sich über die Illumination und zeigten ihn zum Dank dafür an. Vor meinem Eintritt in die Klasse hatte der Bursche schon mit allen möglichen Mitteln den Rauch beseitigen wollen, „damit Herr Lehrer ja nichts merke.“ Auch hatte er seinen Streichhölzern, die er noch bei sich trug, die Köpfe abgebrochen und stellte nun auf meine erste Frage seine Streichholzschachtel mit den Hölzern zur Verfügung, erklärend, er könne es ja gar nicht gewesen sein, denn seine Hölzer hätten ja keine Köpfe. Diese Köpfe aber lagen unter seiner Bank. —

Das äußere Verhalten der schwachsinnigen Kinder, das Mißverhältnis zwischen körperlichem Kraftaufwand und beabsichtigtem Effekt, die durch starke Gefühlstöne oder mechanisches Wortgedächtnis gestörte logische Disziplinierung der Gedanken, der Mangel an logischer Assoziation und endlich das eigenartige Aufeinanderwirken der logischen und sittlichen Kausalität, alle diese Vorgänge, die in den voranstehenden typischen Beispielen eine Veranschaulichung finden, sind in gleichem Grade und gleicher Häufigkeit bei 11—15 jähr. Normalen nicht zu beobachten; sie verraten den „Schwachsinn“, d. h. das schwache Sinnen, Denken, Überlegen. Für jedes einzelne Kind ließe sich die Zahl der exakten Beweise eines Mangels im logischen Denken außerordentlich vermehren, besonders die Beweise für den Mangel an logischer Assoziation, und zwar durch Berücksichtigung der mathematischen und rein abstrakten Denkoperationen. Die letzten Beispiele (Nr. 18 und 19), die zwar nur einen Rückschluß, aber eine bezeichnende Schlußfolgerung gestatten, daß sich nämlich die logische Kausalität als zu schwach zur Unterstützung der sittlichen erweist (vergl. auch die Beispiele 12—17), legen dar, daß dies Verhältnis der logischen zur sittlichen Kausalität das gleiche bleibt auch bei den raffinierten Schwachsinnigen, die sich in ihrem Charakter dem von Sollier geschilderten Imbezillentypus nähern. Diese vollziehen oftmals anscheinend geistreiche Gedankenasso-

ziationen und bringen sie z. T. in Bonmots zum Ausdruck. Bei kritischer Untersuchung der fadenscheinigen Logik ergibt sich jedoch, daß nicht logische Überlegung, sondern nur zufällig glückliche Assoziation zugrunde liegt. Selbstredend tritt der Mangel an logischer Denkkraft bei den verschiedenen Kindern in verschieden starkem Grade auf; er verstärkt sich bei allen in Zeiten ungünstiger Disposition, wobei oft die Gedankenreihen disziplinlos durcheinandergeworfen werden.

Wenn man die einzelnen Beispiele betrachtet, so könnte man zu der Meinung kommen, daß sich Ähnliches auch im Leben der normalen Kinder ereigne, daß folglich den Beispielen nicht Beweiskraft für die Tatsächlichkeit des Schwachsinns innewohne und sie selbst ein Charakteristikum zu kennzeichnen nicht geeignet seien. Dem gegenüber ist folgendes zu beachten:

Auch normale Kinder begehen logische Verkehrtheiten. Erfolgen dieselben jedoch in dem genannten Alter von 11—15 Jahren und in ähnlicher Art, wie sie in den Beispielen geschildert wird, so ist die Ursache dieser Inkorrektheiten nicht Mangel an logischer Denkkraft, sondern Unaufmerksamkeit oder Unüberlegtheit. Beweis dafür ist, daß das normale Kind dem Geschehen der offen zu Tage liegenden logischen Inkorrektheit (in der Regel) eine Selbstkorrektur folgen läßt, während sich das schwachsinnige Kind (in der Regel) mit seinem Tun auch später einverstanden erklärt oder die richtige logische Rückzugslinie, die auf eine Selbstverurteilung abzielt, nicht findet.

Bei jedem schwachsinnigen Kinde bildet das Täppische, Linkische, Unlogische im Wesen für die ganze Lebenszeit und nach allen Richtungen des Denkens und Tuns in stärkerem oder geringerem Grade die Regel.

Jedes schwachsinnige Kind ist in der logischen Bewertung der zweckmäßigen Richtung seines Wollens und der zweckmäßigen Mittel zur Durchführung desselben gegen gleichaltrige Normale auffällig weit zurückgeblieben und bleibt auffällig weit zurück.

Aus eigner Energie erwirbt das schwachsinnige Kind nur wenig logische Gewöhnung; die selbsterworbene beschränkt sich auf egoistische und äußerliche Beziehungen zur Mitwelt.

Ein psychologisch begründetes Erziehungsverfahren vermag durch entsprechende Belehrung und andauernde, gute Gewöhnung, deren wichtigstes Mittel in einer anschaulichen, praktischen Witzigung des Kindes (Empfindenlassen der Folgen eines logisch verkehrten Tuns) besteht, den Mangel an logischer Denkkraft in etwas, aber nie völlig auszugleichen. —

Zum Schluß möchte ich Ihre Aufmerksamkeit noch auf einige Fälle lenken, die einen Ausfall oder eine eigentümliche Veränderung, bezw. akute Schwächung der logischen Kausalität erkennen lassen. Außer den sämtlichen geschilderten Abweichungen im logischen Denken und Verhalten sind bei diesen Fällen noch besondere Eigentümlichkeiten zu beobachten, die nicht allgemein bei allen Schwachsinnigen nachzuweisen sind, sondern den betr. Kindern persönlich anhaften. Diese Abweichungen sind für mich, je nach Art und Stärkegrad, Beweise für augenblickliche oder dauernde geistige Gestörtheit oder vorübergehende psychische Regelwidrigkeiten gewesen.

20. Die 9jähr. L. singt und schreit während des Unterrichts ohne erkennbaren Grund plötzlich laut auf. — Eine Zeitlang kam sie mir jeden Morgen entgegen mit der stereotypen Redensart: „Herr Lehrer, ich habe ein Heft." — Minutenlang spricht sie vor sich hin: Herr Lehrer! Herr Lehrer! — ohne etwas zu wollen. — Sie erzählt: „Maria und Joseph gingen in den Stall und — lauerten auf den Bären." — Als ihr ein Kind bei dem Ankleiden behilflich sein will, ruft sie: „Laß mich, ich kann's allein! Wir geh'n doch nicht zur Leichenhalle?" — Während des Unterrichts ruft sie plötzlich: „Guten Tag, junge Frau, wie geht's?" — Ein andermal: „Ein Skandal! Ein Skandal!" — stets ohne Ursache und ohne Zweck. — Sie fragt mich, ob sie mit Legehölzchen spielen dürfe. Aus gutem Grunde wird die Bitte abgeschlagen. Da ruft sie: „Herr Lehrer! der Wilhelm hat Kopfschmerzen!" Es wird festgestellt, daß dies nicht der Fall ist. Auf die Frage, warum sie es gesagt habe, erfolgt die Antwort: „Weil ich nicht mit den Hölzchen rechnen darf." Dann fügt sie hinzu: „es wird bald vorübergehen." — Ein Mitschüler der L. sieht ein Bild und sagt: „Das ist Bismarck." Die Echolalie bewirkt bei L. denselben Ruf. Gefragt, wer Bismarck sei, sagt sie: „Onkel Boas ist Bismarck." Die Frage wird wieder-

holt, und sie gibt darauf zur Antwort: „Kaiser Augustus"; und nach einiger Zeit setzt sie lächelnd im sächsischen Dialekt hinzu: „Der zweete!" — Für L. gibt es nichts Vergangenes und nichts Zukünftiges; ihr fehlt jedes Orientierungsvermögen. Sie bekennt sich dazu, alles getan und alles unterlassen zu haben; sie bestreitet alles, was ihr schuld gegeben wird, und würde bei Androhung einer Strafe jede Schuld auf sich nehmen. — Sie deklamiert ein Gedicht; ein Anklang führt sie in eine fremde Strophe, die von fernliegenden Dingen handelt; L. spricht ohne Selbstkorrektur die fremde Strophe zu Ende. — Wenn Sie ihr Abschriftheft durchblättern, können Sie neben der beachtenswerten Fertigkeit im Abschreiben von der deutschen und lateinischen Druckschrift die Eigentümlichkeit beobachten, daß L. oft, bevor das erste Wort oder die erste Zeile zu Ende geschrieben ist, abspringt, ein neues Wort oder eine andere Reihe zu schreiben beginnt, daß sie niemals einen Fehler zu verbessern sucht. Vom Inhalt des Abgeschriebenen hat L. kein Bewußtsein. — Das Zeichenheft enthält außer einer Reihe von Anleitungsversuchen nichts, als sinnlose Kritzeleien oder zwecklose Anhäufungen von Vierecken, die alles und jedes bedeuten und nicht bedeuten sollen, je nachdem man die Frage stellt.

Diesem Kinde mangelt die logische Kausalität, es ist darum nicht verantwortlich zu machen für sein Tun. Jetzt ist es 13 Jahre alt; trotz einer guten Erziehung im Elternhause ist sein Zustand nahezu unverändert. Das Kind kann nicht erzogen, nur gewöhnt (dressiert) werden. Es ist geistesgestört.

21. Wenn Sie die Blätter aus den Schönschreibheften des Fr. P. und des W. R. betrachten, so wollen Sie folgendes vorher beachten: Jedes schwachsinnige Kind weiß, daß das Schönschreibheft ein Reinheft ist, in dem der Lehrer während der Unterrichtsstunde mehrere Verbesserungen anbringt; es weiß also, daß seine Arbeit vom Lehrer genau kontrolliert wird. — Diese beiden Kinder haben nun sehr oft, und zwar nicht nur im Schönschreibunterricht, die Eigentümlichkeit offenbart, in die gefertigte Arbeit hineinzumalen, zu kritzeln oder zu schreiben, die Schrift plötzlich zu verändern, ein Komma bis über das halbe Heft zu ziehen, die Buchstaben plötzlich ungeheuer groß, dann wieder verschwindend klein zu schreiben (Fr. P.), oder eine Arbeit immer wieder frisch anzufangen, ähnliche Buchstaben und Wörter halb fertig zu schreiben und schließlich sich

gleichbleibende Schriftformen die Seite herunter zu wiederholen (Tic). Die Arbeiten auf den vorliegenden Blättern sind von beiden Kindern gefertigt, nachdem die geschilderte Eigentümlichkeit sehr oft gerügt, den Kindern mit Strafe gedroht und ihnen die Strafe auch wirklich zuteil geworden ist. Die Kinder sind sich während ihres Tuns, das in unbewachten Augenblicken in Gegenwart des Lehrers geschieht, nicht klar über das Warum und über die Folgen.

Diese beiden Fälle liegen im Gegensatze zu dem erstgenannten bedeutend günstiger, insofern es sich hier nur um ein akut gestörtes logisches Denken handelt. Es erscheint aber nach den bisherigen Erfahrungen fraglich, ob sich diese Dämmerzustände des Bewußtseins durch die Erziehung werden beseitigen lassen.

22. Schwieriger liegt der Fall Fr. K., den ich Ihnen zuletzt vorführen möchte. Sie sehen das Zeichenheft des Fr. K. vor sich. Der 11 jähr. Knabe zeichnet einen Eisenbahnzug, einen elektrischen Straßenbahnwagen verkehrt, Tiere vertikal. Sie sehen ferner auf einem später ausgefüllten Blatte, wie ich den Knaben zum richtigen Zeichnen veranlaßt habe, und beobachten auf den nächsten Blättern die Rückkehr des Kindes zu seiner Eigentümlichkeit. Es zeichnet jetzt eine Lokomotive, einen Omnibus und Tiere vertikal, eine Kirche verkehrt. — Das Kind erkennt die gezeichneten Dinge richtig und hat an der Erledigung seiner Aufgabe auch längere Zeit danach nichts auszusetzen. Die einfachsten logischen Schlußfolgerungen, die selbst jüngere Kinder beim Anblick der Bilder des Fr. K. gezogen haben, setzen bei diesem Knaben aus. (Die Untersuchung und Beobachtung dieses Falles ist noch nicht abgeschlossen.)

M. D. u. H.! Mit der Schilderung dieser besonderen Eigentümlichkeiten im logischen Denken einzelner schwachsinniger Kinder habe ich das Ende meiner Darlegungen erreicht. Es sollte mich freuen, wenn es meinen mehr belletristischen Ausführungen gelungen sein sollte, Ihre Aufmerksamkeit auf das neue und interessante Gebiet der Beobachtung und Behandlung schwachsinniger Kinder gelenkt zu haben.

Über Rechenkünstler.

Von F. Kemsies und A. Grünspan.

Die Leistungen sogenannter Rechenkünstler beruhen in der Regel auf einem außerordentlichen Zahlengedächtnis, das als angeboren bezeichnet werden muß und schon in der Jugend den ersten Anlaß zu einer besonderen Liebhaberei für Zahlen und Zahlenoperationen gibt. Diese bewirkt nun wieder eine einseitig gesteigerte Entwickelung der Gedächtnisfunktionen, die die Norm beträchtlich überschreiten und in Verbindung mit mnemotechnischen Hilfsmitteln das Zustandekommen der erstaunlichen Produktionen ermöglichen. Wir unterscheiden nach der Art des Gedächtnisses auditive und visuelle Typen, wobei die Kapazität unberücksichtigt bleibt, und die sensorische Grundlage des Gedächtnisses außer Beziehung zu den logischen Operationen gedacht ist. Da die meisten Rechenkünstler sich mehr mechanisch mit elementaren Operationen, wie Multiplizieren, Dividieren, Wurzelziehen abgeben, und überdies die Resultate einer größeren Zahl von Aufgaben stets präsent haben, auch nur innerhalb gewisser Grenzen arbeiten, so wäre es folgerichtig, ihre Leistungen als solche des Gedächtnisses anzusehen und jenen Unterschied als grundlegend zu betrachten, z. B. bei Inaudi und Diamandi. Einen Gegensatz zu ihnen bilden diejenigen Rechner, bei denen die logischen Funktionen in den Vordergrund treten und die Gedächtnisfunktionen sich nur anpassen. Sie sind die eigentlichen Virtuosen auf rechnerischem Gebiet, sie gehen ihre eigenen Wege und können schöpferisch wirken. Als Vertreter dieses Typus betrachten wir Ferrol, über den wir hier zum ersten Male ausführlich Bericht erstatten. Über Inaudi und Diamandi findet

man genaue Angaben bei A. Binet, Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échec. (Paris 1894.)

Inaudi[1]) behält 18 Zahlenstellen, welche ihm einmal vorgesprochen werden; werden sie ihm aufgeschrieben dargeboten, so liest er sie mit deutlicher Bewegung der Artikulationsorgane leise einmal durch und prägt sie ein, ohne ein mnemotechnisches System anzuwenden. Er faßt dabei immer drei auf einander folgende Stellen zusammen und merkt die französischen Laute. Er arbeitet also mit Gehörsbildern.

Diamandi[2]) dagegen läßt sich die Zahlen lieber aufschreiben als vorsprechen und sieht sie in Gestalt und Farbe vor sich, wie sie auf der Tafel niedergeschrieben sind. Er vermag zehn- bis zwölfstellige Zahlen sich fast augenblicklich einzuprägen, allerdings niemals rein visuell, denn er murmelt dazu immer leise. Quantitativ bleibt er hinter Inaudi zurück.

Inaudi besitzt auch ein gutes visuelles Gedächtnis, das aber beim Rechnen nicht in Erscheinung tritt. Gibt man ihm drei Reihen von Konsonanten à 4 in ein karriertes Netz eingetragen und läßt sie einzeln der Reihe nach mit Beachtung eines bestimmten Tempos anschauen, indem man ihm das Leisemitsprechen untersagt, so merkt er die Buchstaben als Gesichtsbilder und wiederholt von den 12 Konsonanten 7 richtig und vermag auch ihre Stellung im Netz anzugeben. Er überragt dabei andere Versuchspersonen von akademischer Bildung. Im übrigen hat er für viele Dinge gar kein Gedächtnis, weil sie sein Interesse nicht erregen.

Tafel I.

J. liest vor:

q	f	c	j
s	k	g	d
t	p	m	h

J. behält:

q	f	c	j
s	k		
			h

Ferrol, der von Kemsies nach demselben Versuchsverfahren, das er schon bei Inaudi angewendet hatte, unter-

[1]) Vergl. diese Zeitschrift 1901, Seite 171 ff., ferner P. J. Möbius, Über die Anlage zur Mathematik. Leipzig 1900.

[2]) Vergl. diese Zeitschrift 1902, Seite 489 ff.

sucht wurde, gibt nach einmaligem Vorsprechen von 12 Zahlenstellen, ähnlich wie Diamandi 9—12 richtig wieder. In diesen Leistungen Ferrols und Diamandis liegt noch nichts besonderes; denn mehrere Studenten der Mathematik und Philologie, die zum Vergleich herangezogen waren, erreichten wiederholt dieselben Resultate. Ferrol und Diamandi unterscheiden sich aber, wie die meisten der bekannt gewordenen Rechenkünstler, von Inaudi darin, daß ihnen die akustischen Bilder leicht entschwinden, und die entsprechenden graphischen Zeichen in der eigenen Handschrift erinnert werden. Er beschreibt diese Substitution der Gedächtnisbilder folgendermaßen: Während ich die Gehörsbilder aufnehme, und ich mich in einem Zustande maximaler Konzentration befinde, wobei ich die Hand mechanisch seitlich an die Stirn lege, als wenn ich genauer auf einen Gegenstand blicken wollte, ziehen die Zahlen in der genannten Reihenfolge in meinem Gesichtsfelde vorüber. Wurden Ferrol Ziffern in das karrierte Netz geschrieben vorgelegt, so erinnerte er sich wie vorhin 9—12 Ziffernbilder. Wurden sie ihm in einer fortlaufenden Reihe gezeigt, wobei nach der 4. und 8. Ziffer ein Komma gestellt wurde, so „gewannen sie für ihn Leben und machten einen angenehmen Eindruck" und wurden sämtlich richtig reproduziert. Auch dieses zeichnet Ferrol aus, daß die Gesichtsbilder der Zahlen für ihn ästhetische Größen sind, daß sie ihm, zu rechnerischen Gruppen vereinigt, den Eindruck von Blumenarrangements machen, und daß sich Farbenempfindungen mit ihnen assoziieren; z. B. sieht er, wenn er sich in den Anblick der Zahl vertieft, die 1 schwarz in weißem Felde, die 6 in gelbem Felde, die 7 im roten, die 8 im violetten. Die Farbe der Schrift vermag er bei den letzten 3 Ziffern nicht genau anzugeben; jedenfalls erscheinen sie ihm nicht in der Farbe des Feldes. Ferner faßt er beim Merken die Zahlen gewöhnlich zu zweien zusammen. Die Assoziation zwischen den Zahlen und Zahlenpaaren ist nicht immer sehr fest. Daher kommt es auch, daß er beim Reproduzieren der Zahlen in der 3×4 Anordnung des Netzes oft paarweise umstellt. Beim Merken von Buchstaben nach den vorigen Versuchsanordnungen zeigt er ein analoges Verhalten und erzielt dieselben Resultate. Ihm steht dabei das Netz mit den einzelnen Fächern vor Augen, und die Buchstaben werden nach Gestalt und Größe erinnert. Er scheint

also darin Inaudi überlegen zu sein. Was die Quantität mnemotechnisch zu merkender Zahlen angeht, so vermochte Ferrol bis 700 Ziffern in aufgegebener Anordnung zu reproduzieren, und er sagt von sich, daß damit noch nicht die Grenze seines Könnens erreicht sei; für ihn gebe es theoretisch keine Grenze. Habe er mit Hilfe seines Systems ein bestimmtes Zahlenquantum erlernt, so könne er ein zweites unmittelbar darauf in Angriff nehmen, ohne daß dadurch die Festigkeit des bereits erlernten leide, u. s. f.

Alle drei Rechner sind jedoch imstande, Hunderte von Zahlenstellen, die in den Aufgaben und Ergebnissen einer mehrstündigen Sitzung vorgekommen sind, ohne Anwendung von Hilfsmitteln wiederzugeben, weil die Zahlen infolge der intensiven geistigen Erregung, die die Beschäftigung mit ihnen herbeiführt, sich festgesetzt haben und erst dem Gedächtnis entschwinden, wenn neue Zahlen in das Bewußtsein eintreten.

Es wurde auch noch auf Ferrols Gedächtnis für Silben und Wörter in einigen Versuchen näher eingegangen. 12 Silben in der 3×4 Anordnung des Netzes (Tafel II) wurden in 9 Sekunden vorgesprochen, die letzte Silbe jedesmal betont.

Tafel II.

gût	zein	tra	bli
pin	mer	kel	dan
ter	las	nok	taum

Nach jeder Darbietung schrieb F. in ein Netz, was er behalten hatte und brauchte im ganzen fünf Wiederholungen für die korrekte Wiedergabe. Gaben wir ihm an Stelle der sinnlosen Silben 12 zweistellige Zahlen (Tafel III), so merkte er sie bereits

Tafel III.

52	14	80	61
20	48	37	94
76	50	25	86

nach zwei Darbietungen. Endlich sprachen wir ihm 10 Vokabeln vor, deren Fremdwörter selbstkonstruierte, sinnlose Lautkomplexe waren (Lernstück). Er brauchte sechs Wiederholungen zur vollständigen Erlernung, wodurch ein leichtes Wortgedächtnis charakterisiert ist. Interessant war nun die Feststellung, daß Ferrol, wenn auch kein hervorragend leichtes, so doch ein eminent treues Gedächtnis besitzt, und daß er die einmal erlernten Zahlen, sinnlosen Silben und sinnlosen Wörter über sehr große Zeiträume festhält. Tafel II wurde zum erstenmal gelernt am 27. 11. 01, dann am 30. 11. 01 nach einmaligem Vorsprechen korrekt wiedergegeben und am 9. 7. 03, also nach 1 Jahr 7 Monaten spontan zur Hälfte reproduziert (Tafel IV) und nach einmaligem Vorsprechen das Ganze vollständig wiedergegeben, ohne daß F. in der Zwischenzeit jemals an diese Silben gedacht hatte.

Lernstück.

togir	Name	malit	Käfer
semba	günstig	bitum	anders
pefar	kriechen	wirdo	finden
funam	dunkel	nufem	würdig
livor	Früchte	wedok	Rasen

Tafel IV.

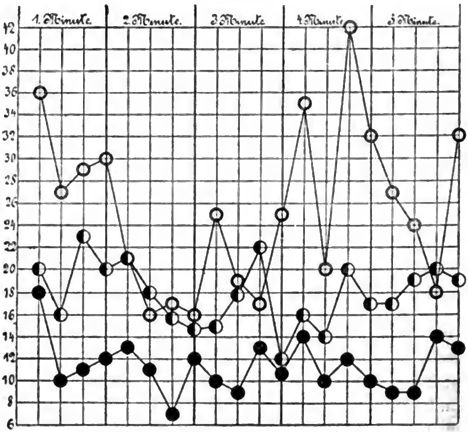
pin	mer	kel	dan
		nok	faum

Tafel III wurde erlernt am 27. 11. 01 und am 31. 12. 01, also nach einem Monat, wurden 9 der zweistelligen Zahlen spontan reproduziert. Er sah den Zettel noch innerlich vor sich. Von den fehlenden 3 Zahlen kam ihm eine sehr bekannt vor, die andern beiden waren ihm fremd geworden. Das obige Vokabellernstück konnte von ihm am 9. 7. 03 nach der 4. Darbietung wiederholt werden, so daß eine Ersparnis von 2 Wiederholungen gegen das erste Erlernen des Stückes zu konstatieren ist. Diese Ersparnis muß darauf zurückgeführt werden, daß ihm die Vokabeln in der langen Zeit nicht völlig fremd

geworden waren; denn zur Erlernung einer neuen Vokabelreihe hatte er wieder 6 Wiederholungen nötig.

Die Schnelligkeit der Ausführung einfacher Rechenoperationen ist bei allen drei Rechenkünstlern sehr groß, was sich hinreichend durch die tägliche Übung und durch den großen Gedächtnisvorrat an fertigen Resultaten erklären läßt. Wir ließen F. zusammen mit zwei Studenten einfache Additionsexempel ausführen. Es wurden die 9 Grundzahlen in beliebiger Folge zu langen Additionsreihen aufgeschrieben. Die 3 Personen begannen gleichzeitig zu rechnen und mußten nach je 15 Sekunden, wenn ein Signal ertönte, einen Strich machen und die Summe notieren. Alle drei hatten starke Schwankungen der Leistungsfähigkeit (vergl. die Linien der

Figur I.



Figur I), am meisten jedoch F e r r o l, bei dem nach maximalen Leistungen starke Depressionen vorhanden waren. F. zählte in den ersten 15 Sekunden 36 Stellen zusammen, K. 20 und E. 18. F. läßt mit geringen Schwankungen in der Schnelligkeit nach und kommt nach Verlauf von zwei Minuten auf 16 Stellen pro 15 Sekunden, erhebt sich dann wieder in starkem Auf und Ab bis zu 42 Stellen nach 3 Minuten 45 Se-

kunden und geht in der 5. Minute wieder auf 18 herunter. Die Differenz zwischen Maximum und Minimum beträgt also bei ihm $42-16=26$, während sie sich bei K. nur auf $23-12=11$ und bei E. auf $18-7=11$ beläuft. F. rechnet demnach bei diesen einfachen, auf ziemlich mechanischen psychischen Vorgängen beruhenden Operationen noch einmal so schnell wie die beiden anderen Versuchspersonen.

Er behauptet freilich, gar nicht zu rechnen, sondern die „Summe zweier Zahlen sofort mit ihrem Anblick zu verbinden," unbewußt und unbeabsichtigt; er lege sich noch eine gewisse Beschränkung dabei auf, da er bei dem Erfassen zweier beliebigen Zahlen sogleich auch die Differenz, das Produkt, den Quotienten, die Quersummen, die Logarithmen u. a. mitzudenken gewohnt sei, die für ihn in bestimmten Richtungen des Raumes zu „liegen", oder aus der Erde „aufzusteigen" scheinen.

F. glaubt, daß die Schnelligkeit seines Rechnens mit 2- und 3-stelligen Zahlen und dieses ungesuchte „Auftauchen" der Resultate, das von ihm als „Empfinden" bezeichnet wird, auf seine spezifische Art zu rechnen zurückgeführt werden muß, auf die wir deshalb jetzt näher eingehen wollen.

F. unterscheidet nach der Art des Zustandekommens seiner Resultate zwischen schriftlichem Rechnen und Kopfrechnen; das letztere wendet er in Zahlenkreisen bis 1 000 000 an und darüber hinaus, wenn „Kürzungen" anzubringen sind; das schriftliche Rechnen ist nur noch insofern schriftlich, als er das Resultat mit den Einern beginnend niederschreibt, und zwar unmittelbar nach Bekanntwerden der Aufgabe. Während er die Einer notiert, berechnet er die Zehner, indem er sämtliche Zehnerwerte der Teilprodukte feststellt und sie sofort addiert. Dasselbe wiederholt sich bei den Hunderten u. s. f.

Beispiele für schriftliches Rechnen:

31	$1\times 2=2$ Einer
$\times$ 12	$(2\times 3)+(1\times 1)=7$ Zehner
	$1\times 3 \quad =3$ Hunderter

oder:

31	31	31
12	12	12
. . 2	. 72	372

$$\begin{array}{r} 42 \\ | \\ \times\ 87 \\ \hline \cdot\ \cdot\ 4 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 42 \\ \times \\ \times\ 87 \\ \hline \cdot\ 54 \end{array}$$

$7 \times 2 = 4$ Einer + 1 Zehner
$(7 \times 4) + 1 + (8 \times 2) = 5$ Zehner   Hunderter
$(8 \times 4) + 4 = 36$ Hunderter

$$\begin{array}{r} 42 \\ | \\ \times\ 87 \\ \hline 3654 \end{array}$$

In derselben Weise rechnet F. auch, wenn die Faktoren von sehr hoher Stellenanzahl sind. Das nämliche Verfahren wendet übrigens Diamandi an.

Beispiele für Kopfrechnen:

$$\begin{array}{r} 31 \\ \times\ 12 \\ \hline \end{array}$$

F. behauptet, daß die Bestimmung der Einer aus Einern $\times$ Einern, und die der Hunderter aus Zehnern $\times$ Zehnern zu einfach ist, als daß für sie bestimmte Zeitmomente anzusetzen seien. Es bleibe nur die Auffindung der Zehner übrig aus Einern $\times$ Zehnern, weshalb er hiermit den Anfang macht, also

$$(2 \times 3) + (1 \times 1) = 7 \text{ Zehner}$$

$$\begin{array}{ccc} 3 & & 1 \\ & \times & \\ 1 & & 2 \\ \hline \cdot & 7 & \cdot \end{array}$$

Hunderter und Einer schließen sich vorn und hinten an: 372.

Größere Zahlen ergeben Überträge, z. B.: $(8 \times 4) + (7 \times 2) = 6$ Zehner, 4 Hunderter, die in bekannter Weise der höheren Stelle zugeschlagen werden.

$$\begin{array}{ccc} 8 & & 2 \\ & \times & \\ 7 & & 4 \end{array}$$

also: 6068.

Beispiele für Kürzungen:

$$\begin{array}{rr} 3 & 2 \\ \multicolumn{2}{c}{\times} \\ \times\ 1 & 2 \\ \hline \end{array} \quad \text{oder} \quad \begin{array}{rr} 2 & 3 \\ \multicolumn{2}{c}{\times} \\ \times\ 2 & 1 \\ \hline \end{array} \quad \text{oder} \quad \begin{array}{rr} 2 & 2 \\ \multicolumn{2}{c}{\times} \\ \times\ 3 & 1 \\ \hline \end{array} \quad \text{oder} \quad \begin{array}{rr} 2 & 2 \\ \multicolumn{2}{c}{\times} \\ \times\ 1 & 3 \\ \hline \end{array}$$

Die 4 Fälle haben das eine gemeinsam, daß 2 Ziffern gleich sind, und deshalb 2 Multiplikationen in eine zusammengezogen werden können. Statt zu sagen:

$$(2 \times 3) + (2 \times 1) = 8 \text{ Zehner,}$$

sagen wir:

$$2 \times 3 + 2 \times 1 = 2 \times 4 = 8 \text{ Zehner}$$

oder:

$$1 + 3 = 4,\ 4 \times 2 = 8 \text{ Zehner.}$$

Resultate: 384, 483, 682, 286.

Ist die Summe der zusammengezogenen Ziffern = 10, so ergeben sich neue Kürzungen:

$$\begin{array}{rr} 8 & 4 \\ \multicolumn{2}{c}{\times} \\ \times\ 2 & 4 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{rr} 4 & 8 \\ \multicolumn{2}{c}{\times} \\ \times\ 4 & 2 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{rr} 4 & 4 \\ \multicolumn{2}{c}{\times} \\ \times\ 2 & 8 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{rr} 4 & 4 \\ \multicolumn{2}{c}{\times} \\ \times\ 8 & 2 \\ \hline \end{array}$$

Statt zu sagen:

$$(4 \times 8) + (4 \times 2) = 40 \text{ Zehner,}$$

wird nach obiger Angabe gerechnet:

$$8 + 2 = 10,\ 4 \times 10 = 40;$$

in diesem Falle tritt jedoch eine zweite Art der Kürzung ein, die die obige in sich aufnimmt, nämlich:

$$2 \times 8 = 16,\ 16 + 4 = 20 \text{ Hunderter.}$$

Resultat: 2016.

Bei der zweiten Aufgabe:

$$\begin{array}{rr} 4 & 8 \\ \multicolumn{2}{c}{\times} \\ \times\ 4 & 2 \\ \hline \end{array}$$

sagen wir:

$$4 \times \dot{} 5 = 20 \text{ Hunderter.}$$

Resultat: 2016.

Bei

$$\begin{array}{rr} 4 & 4 \\ \multicolumn{2}{c}{\times} \\ \times\ 2 & 8 \\ \hline \end{array}$$

rechnet man:

$$3 \times 4 = 12 \text{ Hunderter,}$$

Resultat: 1232;

und bei

$$\begin{array}{cc} 4 & 4 \\ & \times \\ \times\ 8 & 2 \\ \hline \end{array}$$

$$9 \times 4 = 36 \text{ Hunderter,}$$

Resultat: 3608.

Ähnliche Kürzungen finden statt, wenn die Summe der mit der gleichen Zahl zu multiplizierenden Zahlen nicht 10, sondern 20, 30 usw. ausmacht, ferner wenn man nicht die Summen, sondern die Differenzen in Betracht zieht.

Beispiele für Division ohne Kürzung:

$$\begin{array}{c} 41463 \\ \hline 51 \\ 8 \end{array}$$

$8 \times 5 = 40;\ 41 - 40 = 1$
$14 - 8 \times 1 = 6$
$6 : 5 = 1$

$$\begin{array}{c} 41463 \\ \hline 51 \\ 81 \end{array}$$

$6 - 1 \times 5 = 1$
$16 - 1 \times 1 = 15$
$15 : 5 = 3$

$$\begin{array}{c} 41436 \\ \hline 51 \\ 813 \end{array}$$

Aus diesen Beispielen ist ersichtlich, daß F. soviel Operationen als irgend möglich zusammenzufassen sucht.

Weiteres Zusammenfassen kommt vor bei Addition oder Subtraktion von Produkten, beim Wurzelziehen, beim Logarithmieren, bei der Bestimmung von Winkelfunktionen.

Diese Art zu rechnen unterscheidet ihn prinzipiell von Inaudi und Diamandi und befähigt ihn zu noch höheren Leistungen, bei denen eine ausgezeichnete Kombinationsgabe zusammenwirkt mit der Neigung und Übung zusammenzufassen. Es tritt hinzu als förderndes Moment die Kenntnis vieler Zahlenbeziehungen, die aufzusuchen für ihn ein

angenehmes Spiel ist, dem er sich gern hingibt. Sobald zwei beliebige Zahlen ihm genannt werden, denkt er sofort über die zwischen ihnen möglichen Beziehungen nach. Wir fragten ihn nach den Beziehungen zwischen 36 und 144. Er führte über sie folgendes aus: Daß 144 das 4fache von 36 und beide Zahlen die Faktoren 2.2.3.3 enthalten, schien mir so selbstverständlich, daß ich diesen Umstand garnicht näher erwähnte; ebenso selbstverständlich war die Teilbarkeit dieser Zahlen und damit auch ihrer Quersummen durch 9. Nur daß diese Quersummen beide gleich 9 waren, schien mir besonderer Erwähnung wert. Beide Zahlen sind Quadrate, die eine jenes der doppelten Wurzel der anderen. Streiche ich in der 144 die bei der Teilung durch 36 resultierende Ziffer 4 hinten oder in der Mitte, so bleibt 14; diese aber ergibt in der 3. Potenz 2744, also eine Zahl, die wie 144 mit „44" endigt, während die beiden ersten Ziffern wiederum 9 als Quersumme geben. Es ist ferner $14 = 2 \times 7$, drehe ich 144 um, so erhalte ich $441 = 21^2 = 9 \cdot 7^2$. Die Zahl 2744 ist $= 8 \cdot 343 = 7^3 \cdot 8$; $1+2+3+4+5+6+7+8$ ist aber 36. 36 und 144 haben gleichen log sinus und gewissermaßen gleichen log cos (nämlich 9,7692187 und 9,9079576), weil $180 = 5 \times 36$, also $180 - 36 = 4 \cdot 36 = 144$, $\sin(180 - \alpha)$ aber $= \sin\alpha$ und $\cos(180 - \alpha) = -\cos\alpha$ ist. — Es ist ferner $36^2 = 9 \cdot 144 = 1296$, $144^2 = 20736$. Diese Zahl endigt mit 36, also zugleich mit der doppelten Quersumme von 36^2 und 144^2, nämlich 18. $36^3 = 46656$, $144^3 = 2985984$, eine Zahl, die ich erhalte, wenn ich 36^3 mit 64 multipliziere. Die Zahl $1679616 = 36^4$ beginnt und endigt mit 16; die Wurzel aus dieser Zahl ist 4, die mit der Quersumme multipliziert widerum 144 gibt. Es ergibt $144^4 = 1679616 \cdot 16 \cdot 16 = 429981696$, eine Zahl, in der 5 mal die 16 erscheint.

Da F e r r o l außerdem den Logarithmus der Primzahlen von 1—433 auswendig weiß, ebenso den log sin, cos, tg und cotg der etwa 20 am häufigsten vorkommenden Winkel, ferner die Quadrat- und Kubikzahlen bis weit in die Zahlenreihe hinauf und eine Reihe von Gesetzen über die Teilbarkeit der Zahlen, so gelingt es ihm, auf einfachen Wegen zur Lösung von quantitativ und qualitativ schwieriger Kopfrechenaufgaben zu gelangen. Wir geben im folgenden vier Beispiele dafür.

1. Gesucht ist die 19,5. Wurzel aus einer 24stelligen Zahl. Es ist F. sofort klar, daß er die 39. Wurzel zu nehmen hat

und das Resultat ins Quadrat erheben muß. Nun ist der Logarithmus einer 24stelligen Zahl hinsichtlich seiner Kennziffer = 23 bekannt, während die Mantisse sich nach den Ziffern des Radikanden richtet. Die Wurzel sollte rational sein; sie war außerdem, wie F. erkannte, kleiner als 10, und nun erhielt er, indem er 23, ... durch 39 teilte, 0,5 ...., welche Zahl auf 0,60206 zu erhöhen war, d. h. auf den Logarithmus der nächst höheren ganzen Zahl. Diesen log 4 wußte F. auswendig. Diese Zahl 4 war demnach die 39. Wurzel und demgemäß 16 die 19,5 Wurzel.

2. F. wurde die Aufgabe gestellt, die 9. Wurzel aus dem Produkt von zwei 12stelligen Zahlen zu ziehen. Bevor ihm die Aufgabe selbst genannt wurde, stellte er sofort folgende Überlegung an: Da der Radikand 23, höchstens 24 Stellen haben konnte, so mußte die gesuchte Wurzel 3stellig sein und konnte der Zahl der Stellen nach höchstens 500 betragen. Da die Wurzel aufgehen sollte, und er sich auf das Ausmultiplizieren der großen Faktoren nicht einlassen konnte, so beschloß er, rein rechnerisch nur auf die 1. Stellen der Faktoren zu achten, im übrigen aber deren Teilbarkeit festzustellen. Es konnte sich, da die Wurzel unter 500 sein mußte, nur um kleine Teiler handeln, und da außerdem beide Faktoren von gleicher Stellenanzahl waren, so enthielt wahrscheinlich jede annähernd die 9. Potenz der Quadratwurzel des Resultates, welche also circa 20 sein mußte. Nun wurden die Faktoren genannt; der 1. derselben beginnt mit 79. Die folgenden Stellen beachtet F. nicht mehr und stellt nur durch ihre Addition fest, daß die Zahl durch 9, die Wurzel also durch 3 teilbar ist. Logarithmisch betrachtet, ließ diese mit 79 beginnende Zahl nur den Wert 21 zu, eine Erwägung, die F. erst später zur Kontrolle anstellte. Der 2. Faktor begann mit 32; die andern Ziffern wurden nicht mehr berücksichtigt; F. zieht vielmehr rasch die Summe der log 79 und 32 = annähernd 2 . 3,608, woraus als Wurzellogarithmus 2,60 folgt. Die Wurzel selbst ist also nahezu 400. Der Wert 397 ist ausgeschlossen als Primzahl; 398, 396 sind nicht durch 3, resp. durch 7 teilbar, und so bleibt als allein mögliches Resultat 399. Diese Überlegungen folgten zeitlich so rasch aufeinander, daß F. nach Nennung des letzten Faktors auch schon das Resultat präsent hatte.

3. Ein Kapital von 1000 M. soll in 9 Jahren amortisiert werden. Gegen die ursprünglich festgesetzte Rate wird seitens

des Schuldners Protest erhoben mit dem Erfolge, daß seine Beschwerde als berechtigt anerkannt und der Zinsfuß um $^1/_2$ % ermäßigt wird. Dadurch ermäßigt sich auch die Amortisationsrate um 0,30 % des Kapitals, nämlich auf 131,50 M. Wenn man nun die Logarithmen einzelner Zinsfaktoren, und zwar 1,0 p, dann 1,0 p 5, ferner 1,0 (p + 1) usw. mit einander vergleicht, so zeigt sich, daß die Differenzen dieser Logarithmen auf etwa 5 Stellen berechnet, nahezu gleich sind. Infolgedessen werden auch bei einer nicht zu hohen Reihe von Jahren die Differenzen der Amortisationsraten gleich sein. F. sieht von vornherein von der Verwendung der reg. fals. ab, müßte aber, um die Differenz der Amortisationsraten zu erfahren, zwei derselben berechnen, wenn nicht, diese Differenz 0,30 %, durch die Angabe des Kapitals bereits gegeben wäre. Er rechnet deshalb die Amortisationsrate bei einem Zinsfuß von 3 % aus, findet die Zahl 128,50 M. und, indem er sie von 131,50 M. abzieht, die Differenz 3 M. oder 0,30 %. Demnach ist der endgültige Zinsfuß $3^1/_2$ %, der ursprüngliche 4 %.

4. Es ist x! berechnet, aber da einer der Faktoren ausgelassen wurde, so erhielt man das unrichtige Produkt 68 428 800. Wie groß ist x und welches ist der ausgelassene Faktor y? Zur Bestimmung von y untersucht F. die Zahl 68 428 800 auf ihre Teilbarkeit. Es leuchtet sofort ein, daß für diese Untersuchung 8, 5 und 10 nicht in Betracht kommen, eine Untersuchung auf 9 und 27 aber zu keinem Resultate führen kann. F. untersucht also auf 7, 11 und 13, und zwar derart, daß er das Produkt 7, 11, 13 = 1001 so oft als möglich abzieht:

$$\begin{array}{rr} 68428 & 800 \\ -\ 68 & \\ \hline 360 & -360 \\ & \overline{440} \end{array}$$

Es zeigt sich, daß, da 440 wohl durch 11, nicht aber durch 7 und 13 teilbar ist, der fehlende Faktor y = 7, x aber weniger als 13, nämlich 12 ist. Auch hier stellt F. diese Überlegungen schon an, während die Aufgabe genannt wird und liefert das richtige Resultat unmittelbar nach Nennung der Aufgabe.

Man vergeiche damit die Leistungen Inaudis, die er nach dem Berichte von Binet bei jeder Sitzung vorführt, um den Unterschied in der Qualität der Operationen und in der Quantität der Zahlen bei beiden Rechenkünstlern völlig zu verstehen. I. rech-

net im Kopfe gleichzeitig aus: 1. Die Differenz zweier Zahlen von je 21 Stellen, 2. die Summe von 5 Summanden zu je 6 Stellen, 3. das Quadrat einer vierstelligen Zahl, 4. den Quotienten zweier vierstelligen Zahlen, 5. die Kubikwurzel einer neunstelligen Zahl, 6. die 5. Wurzel einer zwölfstelligen Zahl. Zur Einprägung sämtlicher Aufgaben sind mehrere Wiederholungen notwendig. Die Zahlen für die erste Operation werden von der Umgebung genannt, von I. wiederholt, darauf unter dem Diktat von I. an die Tafel geschrieben, ohne daß er sie jedoch zu Gesicht bekommt, und nun von dem Impresario vorgelesen, sowie von I. wiederholt. Dann geht man zu den Zahlen der zweiten Operation u. s. f. Sind sämtliche Zahlen angeschrieben, so wiederholt sie I. zum letzten (6.) Male.

Die Lösung beansprucht 10—12 Minuten, in dieser Zeit muß er ca. 200 Ziffern festhalten.

F. braucht die einzelnen Aufgaben nicht erst zahlenmäßig einzuprägen, um darauf die Resultate festzustellen, sondern gibt letztere sofort an, nachdem die Aufgaben gestellt sind.

Es bleibt noch übrig, etwas über die Entwickelung des Rechenkünstlers nachzutragen. Zur Erklärung der außergewöhnlichen Leistungen einer Person pflegt man wohl nach besonderen Gaben und Leistungen in der Ascendenz zu suchen. Nun gibt Ferrol wie Inaudi von seiner Mutter an, daß sie zur Zeit der Schwangerschaft infolge von Wirtschaftssorgen viel rechnen mußte. F. berichtet aber noch weiter, daß sie eine ausgesprochene Begabung für Rechnen besessen und ihm einen ausgezeichneten ersten Rechenunterricht erteilt hätte. Auch Diamandis Mutter hat ein ausgezeichnetes Gedächtnis besessen. Von seiner Schwester sagt F., daß ihre Leistungen im Multiplizieren für ihn viele Jahre unerreichbar waren. Von Diamandis vierzehn Geschwistern zeigten zwei ein ähnliches Talent wie er, welches aber nicht weiter ausgebildet wurde; von Inaudis Geschwistern läßt sich derartiges nicht mitteilen.

Zur Anlage tritt als steigerndes Moment die tägliche Übung und das Interesse, das sich in den Gegenstand allmählich hineinbohrt. F. sagt, daß, wenn er einige Monate der gewohnten Beschäftigung fern geblieben sei, er eine gewisse Unsicherheit bei sich konstatiere, und daß er größere Anstrengungen machen müsse, um die Lösungen zu finden. Wenn er in der Übung bleibe, so mache er stetige Fortschritte in Bezug auf Mannig-

faltigkeit der Rechenoperationen sowohl, als auch in bezug auf die Methoden.

Inaudis Fähigkeiten sind scharf umgrenzte. Er hatte weder den Trieb noch das Können, sich nach Wissensgebieten zu begeben, in denen Rechenoperationen Anwendung finden, so daß Binet auf Grund dieses und einiger anderer Fälle den allgemeinen Satz ausspricht, daß die Rechenkünstler ihre gesamte geistige Kraft für ihr Talent aufbrauchen, so daß ihnen für andere Disziplinen nichts mehr übrig bleibt. Dieser Satz hat jedoch, wie das Beispiel Ferrols zeigt, nur beschränkte Geltung. Denn diesem gelingt es, sich spielend und autodidaktisch in Probleme der Physik, Chemie, der biologischen Wissenschaften und der reinen Mathematik hineinzudenken und selbständig Fragen zu stellen und zu beantworten. Er ist der Erfinder mehrerer elektrischer, auf Rechnung gegründeter Meßapparate, und er behandelt oft schwierige mathematische und physikalische Probleme in der Absicht sie zu lösen, ohne ihre Tragweite sofort ermessen zu können. Im ganzen ein vielseitiger und anregender Kopf, der sich in keiner Beziehung vergleichen läßt mit dem ländlich einfachen Inaudi, der sein Rechentalent unter der seiner Obhut anvertrauten Herde entwickeln mußte.

Gemeinsam ist beiden die intensive, geistige Erregung durch Zahlen, die sich durch das ganze Vorstellungs-, Gemüts- und Willensleben, ja sogar im Traume noch fortpflanzt. Die Zahlen haben im Traume eine solche sinnliche Deutlichkeit und Lebhaftigkeit, daß ganze große Rechenoperationen mit sämtlichen Einzelheiten erinnert werden. Es kommt bei Ferrol vor, daß er am Morgen die Lösung einer schweren Aufgabe fertig vorfindet. Bei Tage vermag Inaudi in lärmender Umgebung ungestört seinen Zahlen nachzusinnen; er ist völlig in sie versenkt und befindet sich im Zustande maximaler Aufmerksamkeit. Wird er unterbrochen, so bleibt seine Rechnung im Gedächtnis stehen. Er rechnet sogar während der Unterhaltung, wenn auch langsamer, weiter. Ferrol verhält sich ähnlich.

Interessant und einer näheren Prüfung wert erscheint die Behauptung Ferrols, daß seine Rechenkunst sich unterrichtlich verwenden lasse, wofür er eine Reihe von Erfahrungen an Kindern beizubringen gedenkt.

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Sitzung vom 20. Januar 1903. Beginn 7 Uhr 20 Min.

Vorsitzender: Herr Th. S. Flatau.
Schriftführer: Herr Pfungst.

Der Vorsitzende verkündigt die Meldung von drei neuen Mitgliedern und zwar der Herren:

Kriminalkommissar Joh. v. Manteuffel, Berlin NW., Perlebergerstr. 26,

Dr. med. James H. Honan, American Physician, Berlin W., Lützowstr. 78,

Freiherr v. Münchhausen, Berlin, Schleiermacherstr. 19.

Er begrüßt sodann den Redner des Abends und die zahlreich erschienenen Gäste. Hierauf hält Herr Prof. Dr. G. Simmel (a. G.) den angekündigten Vortrag:

Über ästhetische Quantitäten.

Der Glaube an die unbegrenzte Spannweite der Kunst hat verschiedene ästhetische Richtungen zum gleichen Irrtum verführt. Sowohl der abstrakte Idealismus wie der Realismus glauben, das Wesensprinzip der Kunst habe zu allen Inhalten des Seins das gleiche Verhältnis, d. h. sie könne grundsätzlich jeden Gegenstand in den Kreis ihrer Formen ziehen und mit gleicher Vollkommenheit ausstatten. Dieses ist das entgegengesetzte Extrem gegenüber jener Theorie, die nur Schönes, Charakteristisches als Gegenstand gelten lassen wollte.

Die Meinung, die Kunst könne wie ein Spiegel jedes Ding in der immer gleichen Umbildung wiedergeben, übersieht, daß die Kunst und ihre Mittel historisch erwachsen sind. (Dieser artistische Pantheismus ist ein Größenwahn, der die Relativität und endlose Entwicklungsfähigkeit alles Menschlichen verkennt.) Zum objektiven Sein kann die Kunst deshalb an verschiedenen Punkten nur ein verschiedenes Verhältnis haben. Ein hierfür charakteristischer Punkt soll hier aufgezeigt werden, indem ich die Verschiedenheit des ästhetischen Standpunktes in ihrer Abhängigkeit von dem verschieden großen Umfang des Kunstwerkes betrachte.

Die Dinge fordern von sich aus gewisse Größenmaße für ihre Offenbarung im Kunstwerke. Wenn diese Forderung, die aus den Dingen quillt,

und jene, die vom rein artistischen Standpunkt erwächst, bald auseinander weichen, bald zusammenfallen, so ist so viel erwiesen, daß die künstlerische Gestaltung zur Wirklichkeit ein ganz zufälliges und schwankendes Verhältnis hat.

Die größten Diskrepanzen entstehen gegenüber der nichtorganischen Natur. So können z. B. Alpenbilder die Quantitätsbedeutung nicht erschöpfend wiedergeben, sie wirken leer und unzureichend. Selbst Segantini, der einzige große Alpenmaler, den es gegeben hat, hat die Berge immer in den Hintergrund gerückt oder stilisierte Formen gewählt, und auch sonst noch (durch Luft-, Beleuchtungs-Behandlung) von der Forderung jenes allein durch die Quantität erzielbaren Eindruckes ganz abgelenkt.

Bei allem organisch Gewachsenen finden wir, daß der Umfang immer so weit geht, als die inneren Kräfte ihn getragen haben. Da empfinden wir (durch wahrscheinlich unbewußte kompliziertere Erfahrungen und Einfühlungen) die inneren Kräfte des Wachstums, wir sind infolge dessen immer mit der Größe einverstanden, und dem Künstler ergeben sich ohne weiteres die Änderungen der Form, deren es bei Änderung der Quantität bedarf.

Bei Unorganischem dagegen drückt die Gestalt kein Inneres aus; die Formen sind durch äußere Einwirkungen gestaltet; es fehlt das innere Prinzip für die äußerlich gegebene Form, das uns bei der Umbildung leiten könnte. Da können wir uns nur an die gegebene Tatsache der Größe halten.

Wie kommt es weiter, daß auf den Nichtarchitekten kleine Modelle von Bauwerken fast gar keine ästhetische Wirkung haben oder wenigstens eine solche, die der Ausführung in den wirklichen Maßen gar nicht entspricht? Psychophysisch sind wir nicht imstande, die Schwereverhältnisse, das Lasten und Tragen, Ausbiegen und Hochstreben, kurz die dynamischen Vorgänge, in so kleinen Abmessungen in uns nachzubilden und nachzufühlen. Alle diese „Einfühlungen" entstehen uns erst oberhalb einer gewissen absoluten Größe der Objekte, welche wir füglich „Schwelle" der Nachempfindung nennen können. Unsere historisch gegebene Architektur hat offenbar jene Quantitätsmaße, welche unserer Seele ein solches Nachfühlen gestatten. Bei sehr viel kleineren oder sehr viel größeren können wir noch immer anschauen, intellektuell konstatieren, aber ästhetisch wirksam sind diese Verhältnisse nicht.

In diesem Zusammenhange wird klar, weshalb idealistische (?) intellektualistische Ästhetik stets formalistisch sein muß. Denn wo es nicht ankommt auf das Nachfühlen, sondern auf rein intellektuelle Prozesse, da werden jene Bedingtheiten durch bloße Größenmaße ganz gleichgültig sein. Für die reine Vernunft ist Form Form und die gleiche Form müßte immer die gleiche Wirkung haben.

Für einen Gott, dessen Empfinden nicht von Reizschwellen begrenzt ist, wäre in solchen Fällen das Quantum ganz gleichgültig. Er würde an die quantitativen Verschiedenheiten nicht, wie wir es müssen, qualitative Verschiedenheiten der Reaktion knüpfen.

Diese Wandlung des ästhetischen Wertes zeigt einen neuen Typus bei Organischem, Nichtmenschlichem. Der ästhetische Widerstand gewisser Objekte richtet sich nicht nur gegen Verkleinerungen und Vergrößerungen, sondern manchmal gerade gegen die Darstellung in natürlicher Größe.

Auf einem nicht allzu großen Bilde wirkt z. B. ein Pferd immer naturalistisch, d. h. aus der Sphäre des Kunstwerkes herausfallend. So sind überhaupt gewisse Objekte von vornherein vom Kunstwerk ausgeschlossen, weil sich die Dinge der Kunst im selben Maße entziehen, als das Interesse an ihrer Wirklichkeit associativ das Vorstellen beherrscht, wie etwa die Interessen des täglichen Lebens, sehr merkwürdige Erscheinungen und Vorfälle und dergleichen mehr.

Alle diese treiben die Kategorie des Seins als Frage, Wunsch, Wissen ins Bewußtsein und entfernen sich damit aus der bloß ideellen Sphäre der Kunst.

Diese Motivreihe kann noch von einer anderen Seite vermehrt werden. Ein Reiter auf dem Pferde ergibt in natürlicher Größe einen Widerspruch, denn die lebensgroße Darstellung wirkt realistisch; das innerlich gerechtfertigte Verhältnis beider scheint direkt umgekehrt. Eine Verkleinerung aber verschiebt das künstlerische Verhältnis der Teile zu Gunsten des geistig Höheren. Dies zeigt, daß die einzelnen Teile eines Kunstwerkes nicht nur durch ihre gegenseitigen Relationen wirken, sondern es ist eine bestimmte absolute Größe des Ganzen erforderlich, die jenen Relationen erst die rechte Bedeutung gibt. Der Accent mag immerhin auf der Form liegen, aber zu der Möglichkeit, entscheiden zu können, kommt sie erst, wenn sie an einem bestimmten Größenmaße sich zeigt.

Bei der Menschengestalt zeigt sich das ästhetische Wunder, daß sie durch fast alle möglichen Vergrößerungen und Verkleinerungen ihren ästhetischen Wert bewahrt. Der Grund hiefür ist: ihre ästhetischen Proportionen besitzen für uns, die wir mit ihnen solidarisch sind, solche Wichtigkeit und Deutlichkeit, sie haben solch unmittelbare, innere Notwendigkeit, daß sie Herr werden über alles andere. Ja, die menschliche Figur wird als Norm für Qualitäten und Proportionen alles übrigen empfunden: der Mensch ist das Maß aller Dinge, auch im Anschaulichen.

Wo es sich aber um ein Verhältnis von Menschen untereinander handelt, tritt das Quantitätsproblem wieder auf. So tritt z. B. beim Madonnenkind die körperliche Kleinheit in einen Widerspruch zu seiner beherrschenden, zentralen Rolle. Die kindliche Form ist überhaupt wegen ihrer minderen Differenziertheit wenig geeignet, geistig Bedeutsames auszudrücken. Diese Schwierigkeit ist völlig überwunden allein bei der Sixtinischen Madonna.

Grenzen für die Macht des Künstlers gibt es nicht. Damit ist aber nicht gesagt, daß diese quantitative Bedingtheit keine Bedeutung habe, sondern nur, daß sie ein Element ist, das von anderen Elementen zwar überwogen werden kann, aber nicht verschwindet. Im ganzen scheint es, als ob jedes künstlerisch verwertbare Element zwei Größenschwellen besitze: ein bestimmtes Quantum seiner Darstellung, innerhalb dessen sie überhaupt erst eine ästhetische Reaktion hervorruft, und eines, wo sie wieder erlischt. Auch auf anderen Gebieten des höheren Seelenlebens finden sich solche Schwellen, z. B. Schwelle des Rechtsbewußtseins (minima non curat praetor), des religiösen Bewußtseins.

Die ästhetischen Schwellen der Gegenstände, oberhalb und unterhalb welcher ihre ästhetische Verwendbarkeit liegt, rücken je nach dem Formvermögen des Künstlers zusammen oder auseinander. Mit wachsender Ver-

feinerung der ästhetischen Erkenntnis aber müssen die Schwellenwerte sich immer mehr einander nähern, bis das vollendete Wissen, wenn es einmal ein solches geben kann, für die künstlerische Komposition einen ganz bestimmten Maßstab für den vollen künstlerischen Eindruck gewinnt.

Die bisherigen Untersuchungen über alle diese Probleme sind bis jetzt nur zu der Feststellung gelangt, daß gewisse Modifikationen der Reaktion auf das bloße Quantum sich zurückführen lassen. Aber damit ist das Problem erst gestellt. Die psychologischen Mittelglieder fehlen noch.

Hierzu noch zwei prinzipielle Erwägungen: Die erste betrifft nicht das Quantum des Kunstwerks selbst, sondern das der Gefühlserregung, die von ihm ausgeht. Es ist sehr dilettantisch, die Bedeutsamkeit des Kunstwerks dem Quantum der Gefühle proportional zu setzen. Vielmehr muß das gefühlsmäßige Mitgerissenwerden nicht nur eine bestimmte Form in Bezug auf rhythmischen Wechsel innehalten, sondern auch das Quantum darf eine gewisse Schwelle nicht überschreiten, wenn nicht das Gefühl alles Künstlerische in uns überschwemmen soll.

So kann z. B. die Spannung, die ein Roman in uns erzeugt, das zu starke Interesse am rein Stofflichen, die künstlerische Wirkung zerstören. Eine gewisse Distanz und Reserve ist notwendig. Daß es sich hier um eine Quantitätsfrage handelt, ersieht man daraus, daß, wenn uns schon der Inhalt wohl bekannt ist, die künstlerische Formung doch bei jedesmaligem Lesen immer noch ein Spannungs- und Teilnahmegefühl erregt, das gegenüber dem obigen realistischen Gefühl nur wie ein zartes Abbild erscheint, — wie uns ja die Kunst sozusagen den Inhalt des Lebens ohne das Leben selbst bietet.

Auch die Gefühlsstärke scheint mir also eine untere und eine obere ästhetische Schwelle zu haben. Jenseits der einen Teilnahmslosigkeit, jenseits der anderen realistische Teilnahme. Diese Herabgesetztheit der Gefühlsquantität hat nicht nur den Sinn, dem ästhetischen Gefühle Platz zu machen, sondern diese „abstraktere" Gefühlsstärke, der von der Qualität der realen Gefühle nichts fehlt, ist selbst schon eine ästhetische Qualität. Denn, wo wir sonst ursprünglich bei Gefühlsintensitäten Herabsetzungen erfahren, pflegen wir ein Manko, ein Versagen zu empfinden; die Kunst allein weiß den ganzen Kosmos des Fühlens lückenlos zu bewahren.

Unsere zweite Erwägung gilt dem Quantitätswert im alleräußerlichsten Sinne.

Es scheint uns selbstverständlich, daß innerlich sehr bedeutsame Gegenstände eine größere Bildfläche brauchen, geringere Gegenstände eine kleinere. Dieses Verhältnis ist keineswegs selbstverständlich. Das Vermittelnde scheint mir zu sein, daß jede Bildgröße einen bestimmten Teil unseres Sehfeldes beansprucht. Wenn ein Bild das Sehfeld nicht ganz oder nahezu ganz ausfüllt, so wird unvermeidlich noch vieles andere mitgesehen.

Es ist ein richtiges Verhältnis des Sinnes des Inhaltes zu der Gesamtheit der momentanen Interessen erforderlich. Auch das sinnliche Bewußtsein soll nur von einem ästhetisch bedeutungsvollen Gegenstand ganz ausgefüllt werden; ein geringer darf das Sehfeld nicht ganz beanspruchen. Das würde jede Symbolik, die das Grundwesen aller Kunst ist, verletzen.

Als die letzte Formel der Kunst und ihrer Beglückung kann man aussprechen, daß sie Forderungen der Dinge, deren jede unabhängig von der anderen entwickelt ist, so daß die Wirklichkeit gleichsam nur die Wahl hat, welcher sie gehorcht, mit einer Gleichheit und Gleichmäßigkeit zu gehorchen weiß, als gäbe es nur eine einzige Gesetzmäßigkeit, wo die Wirklichkeit in Zufälligkeit und gleichgültige Fremdheit auseinander geht.

So sehen wir: aus den rein artistischen Bedingungen einerseits, aus unserer körperlich-seelischen Struktur andererseits entwickeln sich Anforderungen an die Quantität des Kunstwerkes. Aus der inneren Bedeutung der Dinge (Associationen, innerer Sinn) quellen andere, die aber mit jenen ersten übereinzustimmen durch keine prästabilierte Harmonie gehalten sind.

So zeigt uns die Kunst wenigstens im Bilde des Seins den einheitlichen Zusammenhang seiner Elemente, den die Wirklichkeit uns vorzuenthalten scheint, der aber unserem tiefsten Wissen nicht fremd sein kann, weil das Bild des Seins schließlich auch ein Teil des Seins ist.

(Autorreferat.)

Die Diskussion über den Vortrag wird auf Wunsch des Herrn Vortragenden vertagt.

Schluß der Sitzung 8½ Uhr.

Sitzung vom 5. Februar 1903. Beginn 7½ Uhr.

Vorsitzender: Herr Th. S. Flatau.
Schriftführer: Herr Pfungst.

Herr Th. S. Flatau begrüßt die anwesenden Gäste und verkündet die Aufnahme der Herren:

Joh. v. Manteuffel,
Dr. med. James H. Honan,
Freiherr von Münchhausen,

sowie die Meldung der Herren

Dr. med. Schultze-Verden,
Erziehungsdirektor S. Neubauer,
Frau Leutnant Kemmler.

Er verweist sodann auf die für den 6. Februar angesetzte gemeinsame Sitzung der Internationalen Musikgesellschaft und der Psychologischen Gesellschaft und läßt eine Liste kursieren zur Einzeichnung derjenigen Mitglieder, die einer separaten Demonstration des Photophonographen beizuwohnen wünschen. Es melden sich ca. 30 Mitglieder.

Es findet alsdann die s. Z. vertagte Diskussion über den Vortrag des Herrn Prof. Dr. G. Simmel: „Über ästhetische Quantitäten" statt.

Diskussion.

Herr Martens: Die Änderung der natürlichen Quantität von Objekten im Kunstwerk wirkt auf jeden schärferen Kenner der Naturobjekte immer mißlich. Kleinere Darstellung z. B. von Pferden auf Schlachtfeldern macht auf mich denselben naiven Eindruck wie die mehrfache Größe der Königsdarstellung auf den altägyptischen Bildern.

Herr Stern bemerkt: Herr Professor Simmel hat in seinem Vortrage die unzweifelhaft richtige Tatsache hervorgehoben, daß sehr kleine Modelle von architektonischen Kunstwerken keinen ästhetischen Eindruck auf uns machen, wenn wir nicht gerade selber Architekten sind. Er hat dies sehr richtig dadurch erklärt, daß uns bei der Betrachtung sehr kleiner Modelle die Wirkung der Kräfte in dem Bauwerk nicht zum Bewußtsein kommt, was aber beim Architekten der Fall ist. Er drückte dies etwa durch die Wendung aus, daß die „Dynamik der Kräfte" oder die „dynamischen Gesetze" uns nicht zum Bewußtsein kommen. Ich wollte mir nun die Frage erlauben, natürlich in ganz bescheidener Weise, ob Herr Professor Simmel es nicht vorziehen würde, hier zu sagen: die „Statik der Kräfte" oder die „statischen Gesetze". Denn ein Bauwerk ist ein System, in welchem die Kräfte zur Ruhe gelangt sind oder im Gleichgewichte sich befinden. Und die Statik ist eben der Teil der Mechanik, welcher die zum Gleichgewicht erforderlichen Bedingungen (die Größe der Kräfte, ihre Richtungen und die Lage ihrer Angriffspunkte) bestimmen lehrt. Die Dynamik hingegen ist derjenige Teil der Mechanik, der die Art der Bewegung bestimmen lehrt, die ein nicht im Gleichgewicht befindlicher Körper nehmen muß (z. B. ob in gerader oder krummer Linie, mit welcher Geschwindigkeit, welche Wirkung er auf einen anderen Körper, den er auf seiner Bahn trifft, ausübt etc.). Und das in dem Bauwerk noch vorhandene dynamische Spiel der Molekularkräfte, also etwa die Oscillationen der Moleküle innerhalb des Bauwerks infolge der Temperaturschwankungen in der Außenwelt, die sich diesem mitteilen, oder ähnliche Molekularbewegungen können hier nicht gemeint sein, da diese weder den das Bauwerk Betrachtenden, noch den Architekten, sondern nur den Naturforscher und den Naturphilosophen interessieren.

Herr Pfungst pflichtet dem Herrn Vortragenden in der Betonung einer oberen und einer unteren ästhetischen Schwelle durchaus bei, glaubt jedoch nicht, daß beide jemals auch nur im idealen Falle zusammenfallen können, da sich neben den Forderungen des Objekts immer noch diejenigen des schaffenden Subjekts behaupten werden; diese sind aber — und dies ist ein ästhetisch ungemein bedeutender Faktor — individuell äußerst variabel.

Herr Bärwald: Das Gesetz, daß die ästhetische Wirkung eines Objekts, sofern sie sich gerade an seine Größe heftet, bei der verkleinerten Nachbildung verloren gehe, wird beschränkt durch die Gegenwirkung der Association, die auch mit dem verkleinerten Gegenstande die Vorstellung der ursprünglichen Größe und somit die gewohnte Gemütswirkung verbindet. Die menschliche Figur verträgt nur deshalb jegliche Verkleinerung, weil sie bei jedermann mit Associationen überhäuft ist. Ebenso versagt das architektonische Modell seinen ästhetischen Effekt nur dem Nichtarchitekten, das Alpenbild den seinigen nur dem Nichtalpinisten. Die Associationsfülle schafft also hier Unterschiede der ästhetischen Empfänglichkeit.

Gerade an die Verkleinerung aber können sich andererseits Associationen knüpfen, die eine schiefe ästhetische Wirkung mit sich führen. Das verkleinerte Modell des Klingerschen Beethoven wirkt nicht wie erhabene Willenskonzentration, sondern wie gnomenhafte Verbissenheit.

In anderen Fällen wird der richtigstellende Einfluß der Association

dadurch paralysiert, daß die Kleinheit der Nachbildung mit der Wucht des Inhalts einen komisch wirkenden Gegensatz bildet. So in den winzigen Kopien des Landgrebeschen Beethoven, der in höchster Erregung hinstürmend dargestellt werden soll und um so mehr in Gefahr gerät, als ein possierlicher psychischer „Sturm im Wasserglase" zu erscheinen.

Das Schlußwort erstattet Herr Simmel, der nicht zugegen sein konnte, schriftlich.

Es folgt sodann der Vortrag des Herrn G. Flatau:

Zur Psychologie der Zwangsvorstellungen.

Der Vortrag ist unter den Originalbeiträgen dieser Zeitschrift zum Abdruck gelangt.

Diskussion.

Herr Th. S. Flatau fragt, ob tatsächlich ein Vorwiegen der unangenehmen und peinlichen Affekte oder jahrelang herrschender Druck sorgenvoller Lebensführung in der Regel nachweisbar sei. Oder ob auch freudige Gefühle bei größerer Intensität Zwangsvorstellungen auslösen. Ferner ob der Inhalt der Zwangsvorstellungen selbst immer unlustbetont sei. Ein Teil der Fälle würde sich ätiologisch an die Hysterie anreihen.

Herr Bärwald fragt an, ob Zwangsvorstellungen sich immer nur im Anschluß an ein bestimmtes einzelnes Erlebnis entwickeln, oder ob auch eine dauernde Tendenz der Gefühle z. B. zu Zweifeln, zu Reuegefühlen u. s. w. Zwangsvorstellungen einer bestimmten Art erzeugen können.

Herr Steingiesser weist in längeren Ausführungen auf den möglichen Zusammenhang zwischen Herzerkrankungen und Zwangsvorstellungen hin.

Herr Haake bemerkt, daß die Frage, die er stellen möchte, bereits teilweise durch den Vorredner beantwortet sei. Er wünsche nämlich zu erfahren, ob und inwieweit ein Zusammenhang zwischen dem Vorkommen von Zwangsvorstellungen und bestimmten körperlichen Erkrankungen oder Abnormitäten beobachtet worden sei, und ob man annehmen dürfe, daß krankhafte Zwangsvorstellungen in jedem Falle durch gewisse körperliche Dispositionen mitbedingt seien.

Nach einigen auf die Anfragen bezüglichen Bemerkungen des Herrn G. Flatau erfolgt der Schluß der Sitzung um $8^3/_4$ Uhr.

Zur Aufnahme meldet sich

Frl. Dr. med. Martha Wygodzinski, Berlin N., Schönhauser Allee 9.

Sitzung vom 5. März 1903. Beginn 7 Uhr 25 Min.

Vorsitzender: Herr Th. S. Flatau.
Schriftführer: Herr Giering.

Der Vorsitzende verkündet, daß folgende neue Mitglieder aufgenommen worden sind:

Frau Leutnant Kemmler,
Frl. Lr. med. Martha Wygodzinski,

Herr Erziehungsdirektor Neubauer,
Herr Stabsarzt a. D. Dr. Schultze-Verden.

Zur Aufnahme vorgeschlagen sind die Herren:
Ingenieur Serenyi, Berlin, Bärwaldstr. 55.
Oberlehrer Dr. Friedmann, Berlin N., Wilhelmshafenerstr. 33.
Dr. phil. Edelheim, Berlin W., Habsburgerstr. 4.

Von der Münchener Gesellschaft sind folgende Schriften eingegangen:
Jahresbericht 1899/1900 und 1900/1901,
Reisner v. Lichtenstern: Die Macht der Vorstellungen im Kriege,
Th. Lipps: Psychologie, Wissenschaft und Leben,
Pannwitz: Die Psychologie des Gerichtssales,
G. Hirth: Psychologie und Kunst.

Eine Liste zum Abonnement auf Eitz' „Tonwort" wird aufgelegt. Sodann erhält Herr Dr. Liebmann das Wort zu dem angekündigten Vortrage:

Die Sprache der Geisteskranken.

Der Vortragende bespricht die Veränderungen der Sprache bei den wichtigsten Formen der Geisteskrankheiten und gibt zur Erläuterung eine Reihe von Stenogrammen, die er einem soeben erschienenen, vom Vortragenden gemeinsam mit Max Edel herausgegebenen Werke (Liebmann-Edel: Die Sprache der Geisteskranken, Halle 1903) entnimmt.

Die Sprache der Geisteskranken unterscheidet sich vielfach von der normalen in mechanischer und formaler Beziehung.

Die mechanischen Veränderungen betreffen besonders die Lautbildung, die Lautverbindung, die Lautfolge, das Tempo, das Timbre und die Stimmstärke.

In formaler Hinsicht findet man absonderlichen Inhalt, eigenartigen Ausdruck, Abweichungen der syntaktischen und grammatischen Formen.

1. Bei der Melancholie (traurige Verstimmung ohne genügende äußere Ursache) ist die Sprache gewöhnlich langsam und zögernd, die Stimme leise und monoton. Der Kranke hat großen Drang zum Sprechen. Der Inhalt ist aber immer derselbe: Angstideen und Selbstvorwürfe. Bei der Melancholia attonita sprechen die Patienten oft monatelang kein Wort.

2. Die Rede der Maniaci (Manie: heitere Stimmung ohne äußere Ursache, Ideenflucht, Bewegungsdrang) hat meist ein jagendes Tempo. Ungeheurer Wortschwall. Häufig werden in sinnloser Hast nur noch abgerissene Worte oder unartikulierte Laute ausgestossen. Laute, fröhliche, oft brüllende Stimme. Heiterer Inhalt. Witzige Pointen. Neckereien. Häufig saloppe und obscöne Ausdrücke. An Stelle des logischen Zusammenhangs treten häufig lautliche Associationen und alberne Reimereien.

3. Bei der akuten hallucinatorischen Verwirrtheit (Delirien mit massenhaften Sinnestäuschungen und reaktiven Stimmungen und Handlungen) sprechen die Kranken meist stundenlang hintereinander. Sie antworten nicht, sondern reden nur mit sich selbst oder mit ihren Stimmen. Der Ton ist verschieden je nach dem Inhalt der Sinnestäuschungen. Meist wird nur ganz verworrenes Zeug vorgebracht. Häufig Verbigeration (d. h. es werden abgerissene Worte oder sinnlose Silben mit leichten Variationen

öfters auch mit Reimen in endloser Weise wiederholt). Häufig treten Verfolgungs-, Versündigungs-, Größen- und erotische Ideen auf, aber ohne System. Mitunter schwungvolle, bilderreiche Rede. Öfters auch eine Art Bibelsprache.

4. Chronische Paranoia: (Der Ich-Standpunkt der Paranoiker ist „verrückt" in ihrem Verhältnis zur Außenwelt. Beeinträchtigungs- und Verfolgungsideen einerseits, Überschätzungs- und Größenideen andererseits werden mit oder ohne Sinnestäuschungen zu einem Wahnsystem methodisch ausgesponnen). Mitunter Stummheit. Paranoiker, die sich wie Kinder gebärden, sprechen häufig in hohem Diskant. Manche Patienten sprechen konstant in zwei Stimmlagen. Die beiden Stimmen unterhalten sich miteinander. Der Vortragende teilt einen solchen Fall mit, der behauptet, ein Kind spreche aus ihm.

Paranoiker, die sich in ihrem Wahne sehr gebildet vorkommen, wenden oft eine übertriebene, gezierte Artikulation an.

Paranoiker mit kindlichem Benehmen gefallen sich oft in einer Art Baby-Sprache.

Viele Paranoiker entfalten eine große Produktivität in der Bildung neuer Worte, die meist aus Gehörshallucinationen entstehen.

Der Paranoiker redet so lange Vernünftiges, als er nicht von seinen Wahnideen spricht. Kommt er auf diese, so spiegelt sich in seiner Rede die groteske Verzerrung seines Empfindungs- und Vorstellungslebens wieder.

5. Dementia praecox (Psychose des jugendlichen Alters: Überspannte Ideen. Sprunghafter Gedankengang. Selbstüberschätzung. Geziertes, altkluges Wesen. Eigentümliche Haltung. Verwirrtheit, Aufregung): Diese Patienten sprechen viel und schnell. Bei Erregung und Verwirrtheit unzusammenhängende Rede. Oft werden nur sinnlose Phrasen aneinandergereiht. Manche dieser jugendlichen Patienten sprechen mit hochtrabenden Redensarten von Dingen, die sie gar nicht verstehen.

6. Sekundärer Blödsinn: Ausgang ungeheilter Psychosen: a) Apathischer Blödsinn: Ausdruckslose Miene. Glieder verharren in leicht gebeugter Stellung. Perzeption, Sensibilität, Reflexerregbarkeit minimal). Diese Patienten bringen jahrelang kein Wort hervor, dann gelegentlich wohl einzelne Worte und Sätze. b) Agitierter Blödsinn: Verworrenheit, läppisches Wesen, keine planmäßigen Handlungen, automatische Bewegungen, Reste früherer Wahnvorstellungen. Diese Patienten schwatzen viel, oft mit weinerlicher Stimme. Dürftiger Inhalt. Kurze, abgerissene, zusammenhanglose Sätze.

7. Progressive Paralyse: „Gehirnerweichung" (eine organische mit charakteristischen körperlichen Lähmungserscheinungen verbundene Seelenstörung, die zu fortschreitendem Verfall der geistigen und körperlichen Kräfte führt). Bei den paralytischen Anfällen pflegt die Sprache ganz zu versagen. Häsitierende Sprache. Silbenstolpern (Wiederholung, Umstellung und Auslassung von Silben und Lauten). Stammeln. Monotone, blecherne oder meckernde Stimme. Schließlich verwaschene Artikulation und unverständliches Lallen. Immense Größenideen. Schwelgen in ungeheuren Zahlen. Schließlich wird nur sinnloses Zeug geschwatzt. Verbigeration.

8. Epilepsie (Epileptische Krämpfe: Bewußtlosigkeit, plötzliches Hinstürzen. Tonisch-klonische Krämpfe). Auf epileptischer Basis entwickelt sich oft a) fortschreitende Degeneration des Charakters und des Intellekts, b) Dämmerzustände und Psychosen manischen, melancholischen, paranoischen Charakters. Bei vorgeschrittenen Fällen stockende, stotternde Sprache. Im Dämmerzustande unzusammenhängende Rede. Epileptiker sprechen meist von sich selbst, sind leicht gereizt, führen oft drohende Reden.

9. Hysterie (Globus, Clavus, Ovarie, Steigerung der reflektorischen und vasomotorischen Erregbarkeit. Plötzlich verschwindende Lähmungen. Krampfanfälle. Leichte Suggestibilität. Mangelhafte Reproduktionstreue. Starke Affekte, Koketterie. Degenerative Veränderungen des Charakters und Intellekts. Interkurrente Psychosen). Mitunter vollständige Stummheit. Häufig stotternde Sprache. Öfters hysterische Aphonie (Flüstersprache). Hysterische reden viel von sich, klagen über alle möglichen Beschwerden. In schlechter Laune brauchen selbst wohlerzogene Patienten die obscönsten Ausdrücke.

10. Angeborener Schwachsinn (Imbecillität, Idiotie: Degenerationszeichen. Intellektuelle Schwäche bis zum Blödsinn). In den höchsten Graden überhaupt keine Sprache, nur unartikulierte Laute. In minder schweren Fällen hochgradiges Stammeln. Höher stehende Idioten und Imbecille erwerben allmählich eine deutliche Sprache, vergreifen sich aber oft im Ausdruck und sprechen häufig ohne grammatische und syntaktische Formen. Meist dürftiger Inhalt. Kindische Wünsche. Beeinträchtigungsideen.

11. Chronischer Alkoholismus (Fortschreitende Degeneration des Intellekts und Charakters). Die Patienten sind im allgemeinen sehr redselig. Langsame, stockende Sprache, öfter lallend. Tremulierende Stimme. Falsche Ausdrücke. Die Patienten beklagen oft ihre Trunksucht, äußern Selbstmordideen. Manche renommieren in cynischer Weise mit ihren Trinkexzessen.

Im Delirium zusammenhanglose Reden, eigenartige Verfolgungsideen (Mengen von Insekten dringen auf die Kranken ein. Blitze zucken. Donner und Gewehre krachen).

(Autorreferat.)

Diskussion:

Herr Dr. Max Edel: Hochgeehrte Gesellschaft! Wie Sie schon vor Beginn des Vortrages von unserem verehrten Herrn Vorsitzenden gehört haben, habe ich die Absicht, Ihnen zur Ergänzung des Vortrages von Herrn Dr. Liebmann über die Sprache der Geisteskranken einige phonographische Aufnahmen zu demonstrieren. Die von mir angefertigten Stenogramme sind wohl im stande, Aufklärung über die Störungen der Sprache in formaler Hinsicht zu geben, also über den absonderlichen Inhalt, den eigenartigen Ausdruck, Abweichungen der syntaktischen und grammatischen Form, aber sie vermögen keinen genügenden Aufschluß über die mechanischen Veränderungen der Sprache zu geben, z. B. in betreff der Stimmhöhe und Stärke, des Timbre, Tempo, Pathos, der Lautverbindung u. a. Ich glaube, daß die phonographische Aufnahme der Sprache Geisteskranker, namentlich bei Verbesserung der technischen Apparate, im stande sein wird,

diese Lücke auszufüllen. Besonders trifft dies für Demonstrationszwecke zu. Sehr wohl weiß ich, daß die phonographische Aufnahme bei Geisteskranken gewissen Schwierigkeiten begegnen wird. Man wird nur einen kleinen Teil der Kranken dazu veranlassen können, in den Apparat deutlich hinein zu sprechen. Vielleicht gelingt es aber später bei Verbesserung der Apparate, auch bei aufgeregten und verwirrten Kranken das Phonogramm zu erhalten, wenn die Reden in größerer Entfernung als bisher aufgenommen werden können. Eine weitere Vervollkommnung unserer Demonstrationsmittel würde es zweifellos bedeuten, wenn die durch das Stenogramm kontrollierte phonographische Aufnahme durch ev. gleichzeitige biographische Aufnahme vervollständigt würde. Alsdann wird man am besten in der Lage sein, die ganzen Eigentümlichkeiten der Redeweise eines Geisteskranken zu fixieren in Verbindung mit der Haltung, Mimik und Gestikulation. Auf diese Weise wird die Vorstellung der Kranken selbst in gewissem Grade ersetzt werden können, wo dieselbe nicht möglich ist, andererseits eine Unterlage für eine exakte wissenschaftliche Erforschung der sprachlichen Äußerungen Geisteskranker geschaffen. Die Beispiele, die ich Ihnen hier zu demonstrieren gedenke, hat Herr Dr. Liebmann zum Teil bereits angeführt. Es handelt sich um einen Fall von Paranoia und um jenen Fall von Doppelsprache — mit Teilung der Persönlichkeit. Der Kranke glaubt ein Kind in sich zu bergen, zu welchem er spricht. Man kann die verschiedenen Stimmlagen hier sehr gut hören. Die dritte Aufnahme betrifft einen schwachsinnigen Querulanten; bei derselben kann man, abgesehen vom Pathos der Rede, das Stottern, Stocken, das Suchen nach dem passenden Ausdruck, die häufigen Einschiebungen von Verlegenheitslauten, die näselnde Stimme heraushören. Bisher war es mir nicht möglich, eine größere Zahl von klassischen Beispielen vorzuführen, da ich erst seit kurzem auf den Gedanken gekommen bin, die Sprache der Geisteskranken auf phonographischem Wege zu fixieren. Ich hoffe aber bald ein größeres Material beibringen zu können. Zum Schluß danke ich unserem verehrten Herrn Vorsitzenden für die freundliche Unterstützung bei diesen Aufnahmen und für die Erlaubnis, diese Demonstration hier halten zu dürfen. (Demonstration.)

Nach einigen kurzen Bemerkungen der Herren Th. S. Flatau und Liebmann schließt die Sitzung um $8^3/_4$ Uhr.

Verein für Kinderpsychologie zu Berlin.

Sitzung vom 15. Mai 1903. Beginn 8 Uhr 20 Min.

Vorsitzender: Herr Kemsies.
Schriftführer: Herr Hirschlaff.

Der Vorsitzende eröffnet die Sitzung mit einigen einleitenden Bemerkungen und begrüßt die erschienenen Gäste. Sodann hält Herr Oberlehrer Dr. F. Kemsies den angekündigten Vortrag:

„Die Schwachbefähigten auf höheren Lehranstalten.“

Der Vortrag wird in extenso in dieser Zeitschrift publiziert werden.

Diskussion:

Herr Cassel: Nach meinen Erfahrungen an Schulkindern — es handelte sich allerdings um geistig minderwertige Kinder, die teils wenig, teils noch gar keinen Unterricht genossen hatten — kann man die Begabung allgemein nicht unter einem Gesichtspunkt zusammenfassen, wenn man ein richtiges Urteil über die geistige Potenz der Kinder erlangen will. Meines Erachtens muß man in jedem einzelnen Fall in eine Analyse der verschiedenen Äußerungen geistiger Tätigkeit eintreten, wie z. B. Gedächtnis, Perzeption, Reproduktion, Kombination, Zahlenbegriffsvermögen etc. Erforscht man diese Funktionen gesondert, so wird man in ziemlich exakter Weise gewisse Vergleichspunkte eruieren, die es ermöglichen, die einzelnen Fälle gegeneinander abzuschätzen. Dabei stellt sich nun die schon vielfach betonte Tatsache heraus, daß man nicht schlechtweg begabte, weniger begabte, unbegabte unterscheiden darf, sondern daß die Begabung für die einzelnen geistigen Leistungen bei ein und demselben Individuum sehr verschieden sein kann. Ich erinnere nur an das häufig mangelnde Zahlenverständnis der Anfänger, das in späteren Jahren in den mangelhaften Leistungen im Rechnen und in der Mathematik seinen Ausdruck findet; dieselben Schüler können in den Sprachen und im deutschen Aufsatz Vorzügliches leisten. Der umgekehrte Fall findet sich auch nicht ganz selten. Als Beispiel zitiere ich einen 12 jährigen Knaben, der einen höchst gewitzten Eindruck macht, in allen Fächern gute Leistungen aufweist, sich aber noch nicht einmal im Zahlenkreise von 1 bis 10 zurechtfinden kann. Das ist nun ein ganz exorbitanter Fall, er beweist doch aber, daß bei der Beurteilung der Begabung eine Reihe ganz verschiedener Faktoren in Rechnung gezogen werden muß.

Herr Poppelreuter: Ich möchte an den Herrn Vortragenden die Frage richten, warum er in seinen Ausführungen die Richtung gerade auf das Ziel hin genommen hat zu zeigen, worin das Wesen der schwachen Begabung bestehe. Darüber läßt sich doch wohl auf dem Boden der hergebrachten Vorstellungen über geistige Prozesse kaum Neues sagen. Alle Pädagogik ist ja auf die Voraussetzung gegründet, daß die gute Begabung als allgemeine Geisteskraft zurückgeht auf die Fähigkeit, im einzelnen richtig aufzufassen, zu behalten, zu unterscheiden, zusammenzufassen, einzuordnen, Begriffe und Urteile zu bilden, Systeme zu übersehen u. s. w. u. s. w. Daher ergibt sich von selbst, daß schwache Begabung darin besteht, daß sich diese geistigen Funktionen mit geringerer Kraft und in unvollkommenerer Form als bei normaler oder guter Begabung vollziehen, so wie sich das in jeder Unterrichtsstunde beim schwachbegabten Schüler in der einzelnen Leistung zeigt. Dagegen bietet der Vortrag des Herrn K. ein vortreffliches Musterbeispiel dafür, wie der Lehrer im allgemeinen seinen Beruf dem Schüler gegenüber auffassen und ausüben soll. Nicht wie der Richter, sondern wie der Arzt soll der Lehrer seinem Schüler gegenüberstehen. Nicht feststellen, entscheiden und richten, sondern beobachten, beurteilen und helfen ist die Hauptaufgabe des Pädagogen. Die ganze Schulmisère würde mit einem Schlage beseitigt sein, wenn dieser Unterschied in seiner ganzen, großen Tragweite zur Geltung käme. Als die Hauptquelle der Fehler und schwachen Leistungen würde der Lehrer nicht strafwürdigen bösen

Willen, sondern die normalen Beschaffenheiten des psychischen Lebens und der Kindernatur insbesondere erkennen; nicht mit der leider allzuweit verbreiteten nervösen Erregung des Schulmeisters, sondern mit der Ruhe des beobachtenden und prüfenden Arztes oder Naturforschers würde er, solange nicht böser Wille festgestellt ist, den Unvollkommenheiten des Kindes entgegentreten. Freilich nicht nur als Naturobjekt, aber auch und zum großen Teil als Naturobjekt soll der Lehrer seinen Zögling betrachten. Dann wird von selbst immer mehr an die Stelle der Grobheit der Methode, des Verfahrens, des Urteils und der Entscheidungen, die heute noch so vielfach und gewiß nicht immer mit Unrecht dem Lehrer vorgeworfen wird, die Feinheit und Gerechtigkeit des Beobachtens, Vergleichens, Abwägens, Urteilens und Bewertens treten, für die uns vor allem die Naturwissenschaft die anerkannten Muster liefert. Und daraus wieder werden die richtigen Gegen-, Heil- und Förderungsmittel gefunden werden, und es wird immer mehr die Schule die Herzen erobern, während sie heute noch durchweg nicht einmal den Dank und die Anerkennung zu finden pflegt, die sie wirklich verdient.

Herr Kemsies: Er glaube nicht, daß seine Darlegungen überflüssig seien, denn gerade das Wesen der schwachen Begabung bedürfe der Aufhellung in empirisch-psychologischem Sinne; seine Methode des Beobachtens sei ihm freilich so sehr zur zweiten Natur geworden, daß er es nicht für nötig gehalten habe, noch besonders auf sie hinzuweisen.

Herr Poppelreuter: Ich bitte den Herrn Vortragenden, mich nicht mißzuverstehen, als ob ich seine Darlegungungen ihrem Hauptinhalte nach und an sich als überflüssig angesehen hätte; die Ausführungen selbst halte ich im Gegenteil für sehr wertvoll und zeitgemäß; ich habe nur gewissermaßen eine andere Zuspitzung und Nutzanwendung des Vortrags erwartet. So möchte ich denn an diesen den Wunsch anknüpfen, daß die von dem Vortragenden geübte Betrachtungsweise, d. h. ein auf bestimmte und womöglich graphisch festgelegte Einzelbeobachtung gegründetes Urteilen, immer weitere Verbreitung in Lehrerkreisen finden möge. Denn es kann leider nicht geleugnet werden, daß weit mehr als es in den Umständen unabänderlich begründet ist, mechanische und schematische Massenbehandlung herrscht, wo individuelle und psychologische Pädagogik die schönsten und wertvollsten Früchte zeitigen könnte, von der soeben der Vortrag des Herrn K. ein lehrreiches Exempel vorgeführt hat.

Herr Rauh: Ich möchte dagegen Einspruch erheben, daß mit den von Dr. Kemsies aufgeführten Faktoren, Gedächtnisschwäche, Mangel an Kombinationsgabe etc. die Frage erschöpfend behandelt sei, zumal der Mangel in einem Erkenntnisgebiet, etwa den Abstraktionen der Mathematik, nicht auf schwache Befähigung schlechthin zu schließen erlaubt. Als Beispiel führe ich Fr. Nietzsche mit seinem „ungenügend" in der Mathematik in dem sonst vorzüglichen Abiturientenzeugnis an und knüpfe daran die Forderung, in solchem Einzelfall nach der Ursache der einzelnen „schwachen Befähigung" zu suchen. Ich glaube sie im vorliegenden Fall nicht in einem der von Dr. Kemsies angeführten Faktoren erkennen zu dürfen, sondern in einem Mangel an Interesse für so gedankenblasse Abstraktionen, wie die Mathematik sie bietet, einem Mangel, der seine Wurzel wieder in einer

übernormal entwickelten Phantasietätigkeit und einem Drange am frischen Leben sich zu beteiligen hat.

Nach einigen kurzen Erwiderungen des Herrn Kemsies schließt die Sitzung um 10 Uhr.

Sitzung vom 26. Juni 1903. Beginn 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Kemsies.
Schriftführer: Herr Hirschlaff.

Nach einigen geschäftlichen Vorbemerkungen des Vorsitzenden hält Herr Lehrer Arno Fuchs den angekündigten Vortrag:

„Beobachtungen an schwachsinnigen Kindern."

Der Vortrag findet sich unter den Originalbeiträgen dieser Zeitschrift abgedruckt.

Diskussion:

Herr Kemsies dankt dem Redner für den anregenden Vortrag und eröffnet die Diskussion mit einigen Leitworten.

Herr Schulinspektor Dr. v. Gizycki weist darauf hin, daß die vom Herrn Vortragenden angeführten Einzelbeobachtungen, wenn auch an zweifellos schwachsinnigen Kindern gewonnen, doch an sich als ausreichende Beweise für die krankhafte Beanlagung der betreffenden Individuen nicht angesehen werden könnten. Dieselben logischen Denkfehler ließen sich gelegentlich auch bei normalen Kindern und Erwachsenen nachweisen und müßten vielleicht z. T. auf die Dürftigkeit und Enge des den Kindern zur Verfügung stehenden Erfahrungskreises zurückgeführt werden. Das logische Denken allein sei nicht das Kriterium für die Beurteilung des Geisteszustandes der Kinder, wenn auch die Häufigkeit und die kindische Art der Mißgriffe, die bei Schwachsinnigen gewöhnlich der Entwickelungsstufe eines viel unreiferen Alters entsprächen, als bedeutsame Symptome anzusehen seien.

Herr Fischer stimmt dem Vorredner darin bei, daß zwar an der geistigen Minderwertigkeit der von dem Vortragenden angeführten Kinder nicht zu zweifeln sei, die angeführten Beispiele allein aber vielfach zu deren Konstatierung nicht ausreichten, vielmehr ähnliche von normalen Kindern und Erwachsenen in reichster Fülle angeführt werden könnten, und bringt einige solche Beispiele bei.

Herr Fuchs: Auf den Einwand, daß die gegebenen Beispiele nicht als Beweise für Mängel in der logischen Denkfähigkeit gelten könnten, da ähnliche Vorgänge auch bei normalen Kindern, ja sogar bei normalen Erwachsenen festzustellen seien, erwidere ich, daß ich nicht einen Augenblick daran gezweifelt habe, daß sich ähnliche Beispiele aus dem Leben der Normalen werden berichten lassen. Aber es wird doch gewiß niemand beikommen, deswegen, weil ein normales Kind einmal eine logische Verkehrtheit begangen hat, dasselbe als schwachsinnig zu bezeichnen, ebensowenig wie es mir beigefallen ist, die von mir genannten Kinder nur um der geringen Anzahl der von mir berichteten logischen Inkorrektheiten als schwachsinnig auszugeben. Es ist in diesem Punkte notwendig, daß Sie mir entgegenkommen, überzeugt zu sein, daß ich Ihnen aus der Fülle meiner Beobachtungen über die logische Denkfähigkeit schwachsinniger Kinder nur eine

verschwindend kleine Zahl von Beispielen vorgeführt habe. Wollte ich das Thema über nur ein Kind erschöpfend behandeln, so müßte und könnte ich ein außerordentlich reichhaltiges Beweismaterial erbringen. In meinem Vortrage aber konnte ich mir nur gestatten, über einige typische Fälle zu berichten; ich habe jedoch ausdrücklich hervorgehoben, daß Ähnliches auch einem normalen Kinde unterlaufen könne, und zwar aus Unachtsamkeit oder in einem sehr jugendlichen Alter. Dieser Punkt ist m. E. von den Herren Vorrednern nicht beachtet worden. Ferner betone ich nochmals, daß ich das Charakteristische nicht durchaus in den einzelnen geschilderten Vorgängen gesucht habe, sondern vor allem auch darin, daß diese Erscheinungen an 10—15 jährigen Kindern beobachtet worden sind, und daß endlich bei jedem einzelnen schwachsinnigen Kinde in der Regel nach jeder Richtung seines Denkens und Handelns die Eigentümlichkeit eines Mangels im logischen Denken zu beobachten ist. Charakteristisch ist also in erster Linie das Alter der Kinder und die Häufigkeit der Beweise. Wollen Sie meine Darlegungen und die einzelnen Beispiele über die von mir angeschnittene Frage kritisch betrachten, so muß ich Sie bitten, das zu tun, wenn ich Ihnen meine Methode zur Feststellung bestimmter Resultate über das logische Denken Normaler und Schwachsinniger und diese Resultate selbst vorführe, aber nicht, wenn ich versuche, Sie durch einen nur interessierenden Vortrag für das Thema zu gewinnen.

Was die in der Diskussion ferner aufgeworfene Frage betrifft, ob die Einrichtungen für die Erziehung und Belehrung der Schwachsinnigen und Idioten wirklich auch allen Kindern genügen werden, bemerke ich, daß bei der Vielgestaltigkeit der abnormen Kindesnatur stets einige Kinder aus dem Rahmen der betr. Einrichtung herausfallen und nirgends gut unterzubringen sein werden. Für die Mehrzahl aber scheinen die getroffenen Veranstaltungen entsprechend organisiert zu sein. Ich bin überzeugt, daß die zur Tagesanstalt erweiterte Hilfsschule die geeignetste Einrichtung für die Belehrung und Erziehung schwachsinniger Kinder sein wird, zumal diese Organisation als eine durch das Wesen der betr. Kinder bestimmte anzusehen ist. Ursprünglich bestand in Berlin die Absicht, die Insassen der Nebenklassen für den Hauptunterricht „unterrichtsfähig" zu machen. Das ist aber nur bei 8 bis 9% möglich gewesen, die übrigen 91% verlangten eine ihrer besonderen Beanlagung entsprechende Sondererziehung. Damit war die Selbständigkeit des Hilfsschulunterrichts von der Natur der Kinder selbst gefordert. Daß diese selbständige Hilfsschulerziehung und Belehrung erst dann eine der Kindesnatur und den sozialen Bedürfnissen völlig entsprechende sein wrrd, wenn natur und den sozialen Bedürfnissen völlig entsprechende sein wird, wenn sie durch eine Hilfsschule, bezw. eine Tagesanstalt die entsprechende Organisation erfahren hat, bedarf keines Beweises. —

Daß schwachsinnige und idiotische Kinder in der Exaktheit ihrer Leistungen nachlassen, sobald sie dieselben in anderer Umgebung ausführen müssen, ist eine oft beobachtete und mit der Sensibilität der Schwachsinnigen zu erklärende Erscheinung. — Einseitige Begabung mit starken Kontrasten habe ich bei den von mir erzogenen Schwachsinnigen nicht beobachtet. Dagegen ließ sich oft eine nicht harmonische Beanlagung bezügl. des mathematischen Denkens, des sprachlichen Ausdrucks und der technischen Fertigkeiten feststellen.

Herr Schulinspektor Dr. v. Gizycki führt aus, man müsse auch über die geistige Entwicklung der normalen Kinder ein umfangreiches und kritisch gesichtetes Material sammeln. Dieses würde abgesehen von seinem sonstigen psychologischen Werte auch zur Kontrolle der Beobachtungen an Schwachsinnigen dienen. Er regt an, vorerst den Inhalt des Bewußtseins und den Grad der geistigen Kräfte bei einer größeren Anzahl von neu eingeschulten Kindern systematisch zu untersuchen.

Nach einigen Bemerkungen der Herren Kemsies und Möller schließt die Sitzung um 10 Uhr.

Erziehungs- und Fürsorge-Verein für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder zu Berlin.

Nach längeren Vorbereitungen hat sich am 26. März d. J. der oben genannte Verein konstituiert. Demselben gehören heute ca. 150 Personen, Pädagogen, Mediziner, Nationalökonomen u. s. w., an. In der begründenden Versammlung sprachen die Herren Kgl. Kreis- u. Stadtschulinspektor Dr. von Gizycki, Rektor Henstorf und Rektor Pagel über die pädagogischen und sozialen Ziele und die Organisation des Vereins. Die Versammlung nahm den vorgelegten Statutenentwurf an und ebenso den Entwurf eines Aufrufs, der das große Publikum für die Ziele des Vereins gewinnen soll. Diesen Aufruf haben schon jetzt hervorragende Personen aus Gesellschaft und Wissenschaft unterzeichnet. Zum 1. Vorsitzenden wurde Herr Schulinspektor Dr. von Gizycki, zum 2. Herr Schulinspektor Dr. Fischer, zum 3. Herr Sanitätsrat Dr. Hartmann, zum 1. Schriftführer Herr Schulinspektor Gäding, zum 1. Schatzmeister Herr Bankier A. Böhm, zum 2. Herr Dr. Ginsberg gewählt. — Die Bearbeitung der pädagogischen Zwecke des Vereins setzt sich eine besondere Kommission zum Ziel. Diese Pädagogische Kommission bezweckt „eine pädagogische Vertiefung in das Wesen der geistig zurückgebliebenen Kinder, eine klare Erkenntnis der besten Methode, die zu einer erfolgreichen Belehrung und Erziehung dieser Kinder führt, und der ihrem Wesen am besten entsprechenden Organisation des Unterrichts." Diesen Zweck strebt die Kommission an durch die Abhaltung von Versammlungen, die Einrichtung von Vortragskursen, die Gründung einer Bibliothek der einschlägigen Literatur, die Instandhaltung eines Lesezimmers mit den entsprechenden Zeitschriften, die Einrichtung von Informationsreisen, die Beschickung von Kongressen u. a. Die Pädagogische Kommission hielt am 8. Mai im Städt. Schulmuseum ihre 1. Sitzung ab. Es waren ca. 100 Personen erschienen, darunter der Herr Geh. Ober-Regierungsrat Brandi. Nachdem der Vorsitzende, Herr Rektor Stodt, die Ziele der Pädagogischen Kommission klargelegt hatte, sprach Herr Lehrer Arno Fuchs über die Verhandlungen des IV. Verbandstages deutscher Hilfsschulen in Mainz und schloß daran seinen Vortrag über „Die nächsten Ziele der Hilfsschulpädagogik". Der Referent erachtete es für notwendig, die gesammelten Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Psychologie und Methodik nach pädagogisch wissen-

schaftlichen Gesichtspunkten zu ordnen und zusammenzufassen zu monographischen Abhandlungen. Durch diese Arbeit diene man der wissenschaftlichen Psychologie, der Psychiatrie und der Methodik alles Unterrichts und gebe schließlich den Behörden und Volkswohltätern die besten Fingerzeige und Beweise für die wünschenswerte äußere Organisation der Hilfsschulerziehung. — Der Vortrag fand allseitigen Beifall. An der Debatte beteiligte sich auch Herr Geh. Ober-Regierungsrat Brandi. Er gab seiner Freude Ausdruck über die Einmütigkeit, mit welcher man sich der Sorge für die Schwachen am Geiste widme, und hob ferner hervor, daß die Behörde das Ziel für Nebenklassen, die Kinder zum Volksschulunterrichte wieder zurückzuführen, nicht anerkenne, da die betr. Kinder dann in den untersten Klassen aus der Schule entlassen würden. Weiter betonte er, daß das Schwergewicht in den Nebenklassen und Hilfsschulen auf die Gemütsbildung zu legen sei. — Herr Kgl. Kreisschulinspektor Dr. von Gizycki sprach Herrn Geh. Ober-Regierungsrat Brandi den Dank der Versammlung für sein Erscheinen und für seine Ausführungen aus.

Berichte und Besprechungen.

Tafel zur Erziehung des Farbensinnes von Dr. Hugo Magnus. 2. Aufl. 1902. Kerns Verlag.

Die Tafel ist folgendermaßen angeordnet: In neun senkrechten Reihen sind die Farben: Braun, Purpur, Scharlach, Orange, Gelb, Grün, Blau, Violett und Schwarz, in Gestalt ovaler Blättchen auf eine große Tafel aufgeklebt. Jede Reihe besteht aus vier solcher Blättchen, die den Übergang aus einer ziemlich hellen Schattierung einer Farbe in den Grundton zeigen. Diese so hergestellte Tafel wird den Kindern vorgelegt, und es wird ihnen bedeutet, die verschiedenen Farben zu zeigen und zu nennen. Zu der Tafel gehört sodann ein Kästchen mit 72 Täfelchen, die genau dieselben Farben zeigen wie die Ovale. Diese Täfelchen werden den Kindern in die Hand gegeben, damit sie sie auf die entsprechenden Farben der Tafel legen. Die Schattierungen der einzelnen Farben bereiten ihnen Schwierigkeiten, und das Verfahren muß deshalb so lange geübt werden, bis keine Fehler gemacht werden. Legt das Kind aber ein grünes Täfelchen immer wieder, auch nach vielen Übungen auf Blau oder Rot und umgekehrt, so liegt die Annahme nahe, daß das Kind farbenblind ist.

Hat sich sein Farbensinn genügend entwickelt, so daß es keine Fehler mehr beim Aufsuchen der Farben begeht, so soll die Tafel nicht mehr benutzt werden, sondern es sollen aus den Täfelchen verschiedene bezeichnete Farben und ihre Schattierungen herausgesucht werden. Auch soll es Täfelchen auswählen, deren Farben dem Aussehen irgend eines vorher bestimmten oder gezeigten Erzeugnisses der Industrie oder der Natur entsprechen. So lernt das Kind mit Sicherheit die verschiedensten Farben kennen und seine Nuancen unterscheiden.

Es wurden mit der Tafel Versuche an Kindern von 5—8 Jahren angestellt. Hedwig P., $6^1/_4$ Jahre alt, zeigte eine große Freude, als sie der Tafel ansichtig wurde. Sie bezeichnete die Farbenovale als Kleckse und hätte die Tafel gern in Besitz genommen. Als sie nach den Farbenbezeichnungen gefragt wurde, kannte sie die Namen für Purpur und Scharlach nicht, sondern verwendete dafür den Namen Rot. Orange war für sie Gelb, und Violett Blau. Die beiden ersten Schattierungen von Schwarz sah sie als Braun an. Als ihr die richtigen Bezeichnungen genannt wurden, behielt sie nach einiger Übung. Darauf sollte sie die Täfelchen auf die entsprechenden Farbenovale legen. Bei den tiefsten Tönen der Tafel gelang es ihr ziemlich leicht, die richtigen Farben zu treffen; bei den helleren Nuancen hingegen hatte sie wiederholt Schwierigkeiten und machte Fehler. Besonders verwechselte sie die Schattierungen von Scharlach und Orange (3. und 4. Farbenreihe), deren Unterscheidung für ein ungeübtes Auge schwierig ist. Ebenso erging es ihr mit den helleren Nuancen von Braun und Schwarz (1. und 9. Farbenreihe).

Kurt H., $5^1/_2$ Jahre alt, freute sich sehr über die bunten Eier, wie er sagte. Der Kleine bezeichnete die braune Farbenreihe (1.) und Orange (4.) mit Grau. Auch er machte keinen Unterschied zwischen Purpur (2.) und Scharlach (3.) und nannte beide Rot. Violett (8.) dagegen bezeichnete er als Dunkelrot. Er legte die ihm durcheinander gereichten Täfelchen für die Grundfarben auf die richtige Stelle, doch bei den helleren Nuancen erging es ihm wie Hedwig. Das Ganze erschien ihm als ein unterhaltendes Spiel, und wenn eine Farbenreihe mit Täfelchen bedeckt war, rief er vergnügt aus: „Ich habe gewonnen!"

Walter E., 5 Jahre alt, bezeichnete Scharlach mit Dunkelgelb. Orange kannte er nur unter dem Namen „Fußbodenfarbe", weil er, da sein Vater Malermeister ist, diese Bezeichnung dafür gehört hatte. Für Violett gebrauchte er den Ausdruck Rosa. Sein Farbensinn war ziemlich entwickelt; denn er legte die Täfelchen mit nur wenigen Abweichungen auf die richtige Stelle.

Seine Schwester, Ella E., 8 Jahre alt, fand auch für die Täfelchen die richtige Farbe; aber sie hatte für die Farbenreihen andere Benennungen. So bezeichnete sie Purpur mit Rosa, Scharlach mit Gelb. Orange war für sie hellgelb und Gelb dagegen Dunkelgelb.

Sollten die Kinder für die Farben verschiedener Gegenstände die entsprechenden Farbentäfelchen heraussuchen, so gaben sie immer dunkler gefärbte Tafeln, als verlangt wurden.

Aus diesen wenigen Beispielen geht hervor, daß die Kinder im Alter von 5—8 Jahren noch keinen genauen Unterschied zwischen der 2., 3. und 4. Farbenreihe, sowie der 1. und 9. Reihe machen und die Farben nicht richtig benennen. Die Mischfarbe 8 kennen sie nicht als solche und finden auch nicht die feinen Unterschiede zwischen den helleren Farbennuancen. Aber nach einiger Übung lernen sie selbst die feinsten Schattierungen unterscheiden, und deshalb scheint mir dieses System von Magnus in der Tat vom pädagogischen Standpunkte aus empfehlenswert.

Berlin. Max Kroé.

E. Stiehl, Eine Mutterpflicht. Beitrag zur sexuellen Pädagogik. Verlag von Herrmann Seemann Nachfolger in Leipzig. 46 Seiten. 0,50 M.

Obwohl uns die letzte Zeit mit Beiträgen zur sexuellen Pädagogik reichlich versehen hat, so ist doch das Erscheinen dieses Schriftchens mit Freuden zu begrüßen. Daß ein Wandel in den bestehenden Verhältnissen Not tut, darüber sind sich wohl nahezu alle Eltern und Erzieher klar. Viele aber werden nicht wissen, welchen Weg sie bei der Belehrung ihrer Kinder über geschlechtliche Dinge einzuschlagen haben. Diese werden in dem Werke trotz seines geringen Umfanges viele dankenswerte Anregungen finden. Auch die Mahnung, die die Verfasserin gibt, daß jede Mutter neben der offenen Belehrung der Kinder die gesundheitliche Erziehung derselben zur Sittlichkeit mit Tatkraft und Sachkenntnis in die Hand zu nehmen hat, verdient volle Beachtung. Hier werden die sanitären Maßregeln über Kindererziehung, die im Schlußteil des Werkchens gegeben sind, manchem zustatten kommen.

Berlin. Grünspan.

Heinrich Keiter: Die Kunst, Bücher zu lesen. Winke für die Lektüre dichterischer und wissenschaftlicher Werke. Dritte Auflage. Essen a. d. Ruhr, Verlag und Druck von Fredebeul & Koenen. 1901. 142 S.

„Lesen und Bildung", wie Schönbach seine treffliche Schrift genannt hat, wäre ein zu weiter Titel für das vorliegende Büchlein. Der Verfasser will nur den Lese- und Lernlustigen Winke geben, wie sie ihr Lesen zweckmäßig einzurichten haben, damit sie den Genuß, die Bildung und Belehrung daraus schöpfen, die den meisten bücherverschlingenden Lesern fast gänzlich entgehen. Über das Was läßt er sich nicht aus, nur das Wie betrachtet er. Nachdem er dargelegt hat, daß fruchtbar nur die mit Maß, Ordnung und Kritik betriebene Lektüre ist, gibt er Ratschläge für das Lesen mit der Feder in der Hand, für die Herstellung von Sammlungen und die Anfertigung von Auszügen aus dem Gelesenen und für seine Beurteilung. Im einzelnen behandelt er dann die Durcharbeitung gemeinverständlicher, wissenschaftlicher, insbesondere geschichtlicher, literaturgeschichtlicher und naturwissenschaftlicher Werke. Der Hauptteil des Buches ist der Lesung dichterischer Erzeugnisse gewidmet. Darin gibt der Verfasser einen Abriß der Poetik, soweit sie zu tieferm Eindringen in das schöne Schrifttum notwendig ist, und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Punkte, die man bei der Lektüre der verschiedenen dichterischen Gattungen zu beachten hat, sowohl, was die äußere Gestalt, als was den inneren Gehalt betrifft, Gedankenwelt, Stoff, dessen Auffassung und Gestaltung durch den Dichter, Charaktere u. s. w. Den Schluß bildet eine Anweisung, das Gesamtbild eines Dichters zu entwerfen. — Es ist anzunehmen, daß die klare Darstellung des Verfassers, die sich von Gelehrtheit und Oberflächlichkeit genügend fern hält, manchem Leser nützlich sein wird, der sich durch das Lesen nicht nur unterhalten, sondern auch bilden will. Zu bedauern ist aber die störende Hervorhebung des persönlichen Standpunkts des Verfassers, den er selbst als „christlich-konservativ" bezeichnet. Sein Recht auf

seine Anschauung und ihr Bekenntnis soll ihm nicht verschränkt werden, aber ihr ständiges Eingreifen schädigt die Unbefangenheit der Erörterung und den sachlichen Gewinn für den Leser. Die Hauptgesichtspunkte für die Beurteilung wissenschaftlicher oder künstlerischer Erzeugnisse liegen doch nun einmal innerhalb des Gebietes von Wissenschaft und Kunst. Der Verfasser aber sieht alles durch seine politisch-religiöse Brille an und verdammt, was ihm durch sie geschaut, verwerflich erscheint. Damit hängt eng zusammen seine Abneigung gegen die böse „neue Zeit" und die Leistungen neuzeitlicher Forschung und Dichtung. So wäre es Pflicht des Lehrers, der etwa seinen Schülern das an sich nützliche Büchlein in die Hand gäbe, durch mündliche Belehrung der Einseitigkeit des Verfassers ein Gegengewicht zu bieten.

Berlin. Siegbert Schayer.

Übungsaufgaben zu Prof. Dr. Wilmanns' Deutscher Schulgrammatik. Bearbeitet von Dr. K. Bandow, Professor, Oberrealschuldirektor a. D. I. Heft. Für Sexta und Quinta. Sechste unveränderte Auflage. Berlin, Gustav Vetter. 1901. IV, 103 S. 8°, 0,80 M.

Die sechste Auflage ist wie die fünfte ein unveränderter Abdruck der vierten. Das Heft war schon in dieser (1890) den Bestimmungen der Lehrpläne von 1891 angepaßt, und es entspricht auch denen von 1901. So mag es wie früher neben Wilmanns' Schulgrammatik nutzbringend gebraucht werden, kann aber auch neben andern Lehrbüchern oder wo kein gedruckter Leitfaden dem grammatischen Unterricht zugrunde gelegt wird, verwandt werden. Insbesondere empfehlen sich die reichlichen und wohlgeordneten Übungen für diejenigen Anstalten, auf denen die grammatische Bildung und die mit ihr verbundene Denkbildung nicht dem Lateinischen, sondern der Muttersprache obliegt. Für die nächste Auflage wäre eine Inhaltsübersicht erwünscht.

Berlin. Siegbert Schayer.

Kanon deutscher Dichtungen. Zusammengestellt durch Fachkonferenzen des Königl. Theresien-Gymnasiums in München. München 1900. Kgl. Hof- und Universitäts-Buchdruckerei von Dr. C. Wolf & Sohn. 79 S. gr. 8°. 0,70 M.

Über die Absichten und Gesichtspunkte dieser Zusammenstellung sprechen sich die Herausgeber nicht aus. Sie wollen anscheinend eine handliche Sammlung derjenigen Gedichte geben, deren Kenntnis sie als unentbehrlich für den Schüler ansehen, und dadurch die deutschen Lesebücher entlasten.

Die Dichtungen sind auf die einzelnen Klassenstufen verteilt und für jede Stufe wiederum nach Gattungen geschieden, nur daß für die obersten drei Lyrisches allein in Betracht kommt. Angehängt ist ein Verzeichnis der zum Auswendiglernen vorgeschlagenen Stellen aus deutschen Dramen. Trägt jede Auswahl von der Art der vorliegenden etwas Eigenmächtiges in sich, so erwartet man von einer durch die Mitwirkung mehrerer Fachmänner hergestellten Sammlung, daß sie eine im ganzen allen passende Mittellinie

darstelle. Das ist hier durchaus nicht ohne Einschränkung anzuerkennen. Gibt auch von dem Aufgenommenen nicht vieles Anlaß mit den Herausgebern zu rechten, so fällt doch schon von vornherein auf allen Stufen eine gewisse Magerkeit auf. Und tatsächlich fehlen eine Anzahl von Gedichten, die wir gewohnt sind, mit unsern Schülern durchzunehmen und die wir wegen ihres künstlerischen und bildenden Wertes auch nicht missen möchten. So sucht man vergebens auf der Unterstufe Claudius' ‚Abendlied' (‚Der Mond ist aufgegangen'), Rückerts ‚Vom Bäumlein, das andre Blätter hat gewollt', ‚König Karls Meerfahrt' von Uhland, Seumes ‚Kanadier', auf der Mittelstufe Uhlands Eberhard-Balladen, ‚Taillefer' und ‚Glück von Edenhall', Schlegels ‚Arion', Schillers ‚Kampf mit dem Drachen', ‚Gang nach dem Eisenhammer', ‚Handschuh', Heines ‚Belsazar', Vossens ‚Siebzigsten Geburtstag', auf der Oberstufe Goethes ‚Mondlied', ‚Hochzeitlied', Schillers ‚Spaziergang', ‚Künstler', ‚Ideal und Leben'. Zu entbehren wäre Geibels ‚Rheinsage', die Rückerts ‚Barbarossa' zu ähnlich ist, V. Webers ‚Deutschland', das neben Arndts Lied ‚Des Deutschen Vaterland' schwächlich wirkt, Schillers ‚Johanniter', deren Lehre durch den ‚Kampf mit dem Drachen' wirksamer gestaltet ist. Gern sähe man ferner einige Änderungen in der Verteilung. ‚Der Ring des Polykrates', der hier für IV angesetzt ist, paßt erst für III, Schillers philosophische ‚Worte des Glaubens' sind auf der Oberstufe fruchtbringender zu behandeln als in UIII; auch Schenkendorfs ‚Freiheit, die ich meine' ist für diese Klasse zu abgezogen. Schlegels ‚Jambus' und ‚Hexameter' sind ebenso wie Schillers ‚Distichon' aus OIII nach der Oberstufe zu verweisen, desgleichen Schillers ‚Teilung der Erde', das freilich auch in OII, schon in OIII oder UII dem Schüler erklingen. Walthers ‚Tiuschiu zuht', müßte nach den preußischen Lehrplänen von UI nach OII herunterrücken.

Berlin. Siegbert Schayer.

Dr. Arthur Wohlthat, Oberlehrer an der Luisenschule in Düsseldorf, Die klassischen Schuldramen nach Inhalt und Aufbau. Leipzig, G. Freytag. Wien-Prag, F. Tempsky. 1902. X, 192 S. 2 M.

Der Verfasser geht, wie allgemein angenommen, von dem Gesichtspunkt aus, daß die höchste Aufgabe der Dramenlektüre auf der Schule, die ästhetische Erfassung des Dichtwerks, nur dann erfüllt werden kann, wenn sie sich auf die zuvor erworbne Erkenntnis des dramatischen Aufbaus und der sachlich-logischen Gliederung gründet, und daß jenes oberste Ziel nur dann ganz erreicht werden kann, wenn nicht, — wie es oft geschieht — die Herausarbeitung des Grundrisses zuviel Zeit hinwegnimmt. Deshalb bietet er in dem gut ausgestatteten Buch eine fertige Übersicht über die dramatische Gliederung der auf mittleren und höheren Lehranstalten gelesenen Dramen und berücksichtigt auch solche, die gemeinhin der Privatlektüre, für die das Buch nebenher bestimmt ist, überlassen bleiben. Er behandelt von Lessing, Schiller, Goethe alle für die Schule in Betracht kommenden Stücke,

von diesem auch den Faust, ersten und zweiten Teil, von Kleist die Hermannsschlacht und dem Prinzen von Homburg, Körners Zriny, Uhlands Herzog Ernst, Grillparzers Ahnfrau, Sappho, Goldnes Vließ, Hebbels Nibelungen, Ludwigs Erbförster, von nichtdeutschen Shakespeares Coriolan, Julius Caesar, Richard III. (dabei in der Einleitung Heinrich VI.), Lear, Macbeth, Hamlet, aus dem Altertum des Sophokles beide Ödipus, Antigone, Aias, Philoktet und des Euripides Iphigenie bei den Tauriern. Vorausgeschickt ist eine knappe Erläuterung der Grundbegriffe aus der Technik des Dramas. Auch in die Darstellung der einzelnen Stücke ist das bekannte Schema des Handlungsverlaufs verflochten, die Übersicht aber so eingerichtet, daß auch bei seiner Nichtbeachtung der Aufbau klar wird. Der Inhalt der einzelnen Szenen wird kurz, aber mit genügender Ausführlichkeit wiedergegeben, die inhaltlich zusammengehörigen unter eine gemeinsame Überschrift gefaßt, auch die größeren Abschnitte hervorgehoben. Die Sprache ist schlicht, ohne trocken zu sein, die Inhaltsangabe zuverlässig, die Gliederungen sind wohldurchdacht. Im ganzen ist die Schrift ein nützliches Hilfsmittel für den Unterricht. Freilich wird so mancher Deutschlehrer nicht gern auf die treffliche Denkübung verzichten wollen, die Schüler selbst arbeiten zu lassen, was ihnen hier fertig übergeben wird. Aber auch dann ist es noch für ihn selbst eine brauchbare Grundlage. Im übrigen ist es unter allen Umständen geeignet, sowohl die zeitraubende Selbsttätigkeit der Klasse zu verkürzen, als auch besonders für Wiederholungen und vergleichende Betrachtungen das Rüstzeug darzubieten.

Berlin. Siegbert Schayer.

Adolf Heinzes Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze. Gänzlich umgearbeitet von Dr. Hermann Heinze, Direktor des Königlichen Gymnasiums und der Realschule zu Minden i. W. Sechste, verbesserte und erweiterte Auflage. Leipzig, Verlag von Wilhelm Engelmann. Erstes Bändchen. Aufgaben 1—125. 1901. XX, 147 S. Zweites Bändchen. Stoff aus deutschen Schriftstellern; Sprichwörter, Sprüche, sinnverwandte Wörter. 1899. VI, 130 S. Drittes Bändchen. Aussprüche und Sinnsprüche. 1900. VIII, 130 S. Viertes Bändchen. Stoff aus der Erdkunde, dem Natur- und Menschenleben. 1901. VI, 104 S.

Die im Jahre 1890 von dem Sohn des Verfassers vorgenommene Umgestaltung hatte die fünfte Auflage fast als ein neues Buch erscheinen lassen: die Aufgabensammlung wurde auf vier Hefte verteilt und gemäß den Stoffen neu geordnet, zahlreiche Themen durch andere ersetzt oder umgearbeitet, die schriftstellerischen Belege reichlicher und genauer gegeben, die mit Fremdwörtern stark versetzte Sprache gereinigt. Die Vorrede zur vorliegenden sechsten Auflage verspricht die Wiedergabe der Anführungen aus fremdsprachlichen Schriftstellern in deutscher Übersetzung; erfüllt ist dieses Versprechen aber nur im ersten Bändchen. Im übrigen bleiben für eine weitere Neuauflage, die der reichhaltigen Sammlung wohl beschieden sein wird, noch manche Wünsche: Scheidung der Aufgaben nach Unterrichtsstufen

stärkere Berücksichtigung der deutschen Schuldramen, dafür Beschränkung der „allgemeinen“ Themen, deren sachgemäße Bearbeitung eine umfassendere äußere und innere Lebenserfahrung voraussetzt, als sie den Schülern zu eignen pflegt, und die deshalb, so weit es nur möglich ist, mit dem im deutschen und im übrigen Unterricht oder in der wirklichen Entwicklung der Knaben- und Jünglingsjahre gewonnenen Stoffe innig verbunden sein sollten. Zu loben ist, daß die gestellten Aufgaben sich von Plattheit wie Verstiegenheit gleich fern halten und die Gliederung des Gedankenplans natürlich und logisch ist, nur daß Einleitung und Schluß zuweilen unorganisch angefügt sind.

Berlin. Siegbert Schayer.

Robert Seidel, Reallehrer. Die Handarbeit der Grund- und Eckstein der harmonischen Bildung und Erziehung. Leipzig, Verlag von Richard Lipinski. 1901. 38 S.

Gleichmäßige Entwickelung von Körper und Geist ist die Losung der neueren Pädagogik. Tatsächlich jedoch beschränkt sich auf unseren Schulen die Ausbildung des Leibes auf eine geringe Anzahl von Turn-, Gesang- und Zeichenstunden neben einer überwiegenden Masse wissenschaftlichen Unterrichts. Ist es doch auch, wenn die unseren Lehranstalten gesteckten Ziele erreicht werden sollen, kaum zulässig, die Unterweisung in den nur den Verstand bildenden Fächern zugunsten der nur oder nebenbei dem Körper förderlichen weiter zu beschränken. Der von nichtamtlichen Kreisen mit Erfolg betriebene Handfertigkeitsunterricht, der dazu angetan ist, Leib, Sinne und Geist zugleich zu entfalten, steht bisher außerhalb des Lehrplans und kann darum seinen Segen nur in geringem Maße geltend machen. Da erscheint es denn als ein kühner Gedanke des Schweizer Reallehrers Robert Seidel, wenn er das, was bisher nur geduldet worden ist, in den Vordergrund des Schullebens zieht, indem er die Handarbeit als „Grund- und Eckstein der harmonischen Bildung und Erziehung“ hinzustellen versucht. Niemand wird daran Anstoß nehmen, daß der Verfasser in seiner sonstigen volkserzieherischen, politischen und dichterischen Schriftstellerei sich als eifriger Vertreter der Sozialdemokratie bekennt. In dem vorliegenden Büchlein tritt seine Parteigesinnung nicht störend hervor; nur der Geist, der darin lebt, ist sozialistisch oder richtiger sozial, wenn dies soviel bedeutet wie volks- und menschenfreundlich. Denn aus warmer Liebe zur Menschheit und zu ihrer stets neuen Hoffnung, der Jugend, ist sein Plan geboren, der nichts Geringeres will, als eine völlige Umwälzung unseres Schulunterrichts, zum mindesten eine Verschiebung des Schwerpunkts im Aufbau und Zusammenhang der Lehrfächer. Der Handarbeitsunterricht — den Namen „Handfertigkeitsunterricht“ verwirft der Verfasser als nicht würdig genug — der bisher, und auch das nur vereinzelt, ein halb und halb als Spielerei betrachtetes Anhängsel der wissenschaftlichen und technischen Unterweisung gebildet hat, soll nicht nur mit den übrigen Fächern lebendig verschmolzen, sondern er soll geradezu der Mittelpunkt des gesamten Unterrichts werden. Wenn das Ziel der Schule nicht bloße Vorbereitung für bestimmte Berufe, Klassen und Stände, sondern die Bildung harmonischer Menschen, die körperliche, geistige, bürgerliche und sittliche Schulung ist, so verfehlen unsere

Erziehungsanstalten diesen Zweck, die höheren noch mehr als die niederen. In allen, so meint der Verfasser und ganz wird niemand wagen, das zu leugnen — wird zuviel Theorie und zu wenig Praxis geboten, Lehre und Ausübung gehen vielfach nebeneinander her, statt miteinander; „in allen wird zu viel Wissen und zu wenig Können erzeugt, in allen wird zu viel geredet und zu wenig gehandelt, in allen kommt die Körperbildung und die Bildung des Herzens und Gemütes zu kurz". Damit hängt zusammen, daß die Schulerziehung keine naturgemäße ist, woraus sich das Unbehagen der meisten Kinder an der Schule erklärt. All das wird mit einem Schlage anders werden, wenn an Stelle des redenden Unterrichts der handelnde tritt, an Stelle der „wissenschaftlichen" Lehrfächer oder doch beherrschend neben sie der Arbeitsunterricht. Statt über die Dinge zu sprechen, sollen die Dinge selbst in die Hand genommen, bearbeitet, hergestellt werden. Das ist also soviel mehr, als der Anschauungsunterricht, wie er in den untersten Klassen gepflegt wird, wie Machen mehr ist als Sehen. Das theoretische Lernen soll gleichsam nur die Ausstrahlung des praktischen Schaffens darstellen. Das Kind soll zuerst ein Stück Holz in die Hand bekommen, es bearbeiten, gestalten und dann erst über das Wesen des Holzes, über den Baum, von dem es stammt, belehrt werden, zuletzt vielleicht einen Aufsatz darüber schreiben, der dann nicht dem Lehrer abgelernte Wortweisheit wiederkäuen, sondern Erlebtes selbständig nachschaffen wird. Es soll Figuren bilden; dann werden ihm die abgezogenen Lehrsätze der Raum- und Körperlehre lebendig werden, kurz, das Fröbelsche Beschäftigungsverfahren, aber nicht als belehrende Unterhaltung schulunreifer Kindlein, sondern als Grundlage des gesamten Unterrichts! Wie auf diese Weise alle Seiten der Menschennatur segensreich entwickelt werden, weiß der Verfasser bestechend darzulegen. Durch seine Ausführungen klingt als Leitmotiv der Preis der Arbeit als der großen Bildnerin und Sittigerin der Menschheit. Aber ist das nicht doch ein wenig die Wirkung einer einseitigen Parteianschauung, wenn er nur die Handarbeit zu rühmen weiß und den Segen der rein geistigen, vom sinnlich greifbaren Stoff losgelösten Arbeit unterschätzt? Und vergißt er nicht auch, daß die Erziehung schließlich nicht nur der Schule zur Last fällt, sondern auch dem Elternhause und noch mehr dem Leben?

Berlin. Siegbert Schayer.

Mitteilungen.

Zur Entstehung der Sprache und Begriffsbildung des Kindes.

Es steht nach den Ergebnissen der jüngsten Forschung wohl fest, daß die eigentliche Begriffsbildung bei den Kindern noch nicht im zweiten Lebensjahre, sondern erst viel später und zwar teils unter dem Einfluß der mehr oder weniger sorgenden oder äußerlich interessanten Umgebung des Kindes, teils unter dem des Unterrichts erfolgt. Der Unterschied, ob das Kind in einer anziehenden Umgebung oder nicht, ob in einer

großen oder kleinen Stadt, namentlich Industrie- oder Ackerstadt oder auf einem Dorfe aufwächst, kommt hinsichtlich der Begriffsbildung desselben sehr früh zur Geltung. Die großstädtischen Kinder lernen im Vergleich mit den Dorfkindern verhältnismäßig ziemlich spät Bäume, Blumen, Haustiere, Feldfrüchte u. ä., also die notwendigsten Begriffe kennen, viel eher aber alles, was zu einem feineren Haushalt und einer besseren Lebensführung gehört, ferner Soldaten, Standbilder und Denkmäler aller Art, großartige Bauten und die bekanntesten technischen und Verkehrseinrichtungen, ohne die heutzutage keine große Stadt denkbar ist.

Die Untersuchungen über die Entstehungszeit der ersten klaren Begriffe des Kindes müssen, wie dies auch stets von den Forschern, also namentlich Preyer, Lindner, Sigismund, Ament und besonders Meumann, geschehen ist, in Verbindung gesetzt werden mit den Erörterungen über die Entstehung der Sprache, denn mit Recht sagt schon Cicero, de invent. 1, 4: Mihi quidem videntur homines hac re maxime beluis praestare, quod loqui possunt, und so hat sich denn im Hinblick darauf in neuester Zeit eine umfangreiche, durchweg an W. Preyers berühmtes Werk: „Die Seele des Kindes" anknüpfende kinderpsychologische Literatur entwickelt, jedoch ohne daß bis zum Erscheinen der trefflichen Arbeit des Züricher Hochschulprofessors E. Meumann: „Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde", Leipzig, Engelmann, irgendwie sichere oder abschließende Ergebnisse auf diesem Gebiete gewonnen waren. Meumann wird man entschieden beistimmen müssen, wenn er in scharfem Gegensatze zu fast allen bisherigen Forschern über den Gegenstand die ersten Worte nicht als Bezeichnungen von Gegenständen, sondern lediglich als Wunschwörter auffaßt und diese Entwicklungsstufe der kindlichen Verstandestätigkeit als emotionell-volitional bezeichnet. Er sagt nämlich in dieser Beziehung u. a. zutreffend folgendes: Die ersten Worte des Kindes bezeichnen Wünsche, Begehrungen, etwas haben wollen oder nicht wollen, Abneigungen oder Neigungen, und wenn das Kind scheinbar Gegenstände benennt, so gibt die Bezeichnung nicht den Gegenständen selbst, sondern ihren Beziehungen zu seinen Wünschen und Begehrungen. Unrichtig urteilt dagegen Ament, wenn er in seinem sonst wohl beachtenswerten Buche: „Entwickelung von Denken und Sprechen beim Kinde" angesichts seiner Versuche behauptet: Das Kind sprach das Lallwort „mammamm" zunächst ohne Bedeutung; dann gebrauchte es dasselbe zur Bezeichnung von Brot- und Brezelstückchen und rief es seiner Schwester entgegen, die ihm oft davon schenkte. Alle Speisen und Getränke heißen schließlich „mammamm"; als ihm ein Spielzeug gefallen, und seine Schwester es aufheben wollte, rief es unwillig „mammamm"; es verlangte mit dem Worte sein Abendessen, endlich bezeichnete es Brot, Fleisch, Gemüse, Suppe, Milch mit diesem Worte. — Ament deutet hiermit selbst an, daß das Kind mit dem gelallten Worte „mammamm" nur Wünsche angibt, ist aber keineswegs berechtigt anzunehmen, daß das Kind mit diesem Lallworte einzelne von ihm erkannte Gegenstände bezeichnen wolle, auch nicht, wie bisher fast immer geschehen, daß dasselbe auf dieser Stufe schon allgemeine Begriffe aufgefaßt und gebildet habe.

Meumann legt seinen Ausführungen nicht, wie andere Forscher, zwecks Beurteilung der Kinderpsychologie die ausgebildeten psychischen Erscheinungen

des Erwachsenen zugrunde, um jene mit diesen zu vergleichen und danach zu bestimmen, sondern geht mit Recht vom Sprachverständnis des noch nicht zu sprechen vermögenden Kindes aus. Er zeigt unwiderleglich, daß das Kind in seinem ganzen ersten Lebensjahre und vielfach auch noch in einem großen Teile des zweiten gar kein Sprachverständnis besitzt und selbst mit denjenigen Worten, die alle Kinder zunächst sprechen lernen, also: „Papa", „Mama", „tick-tack", „oo" = „groß", z. B. „Oopapa" = „Großpapa" „ei" = „bitte-bitte" u. a. keine Begriffe verbindet. Am allerwenigsten weiß ein Kind in diesem Alter wirklich, was eine ihm vorgehaltene Schiefertafel oder eine Feder ist, ja selbst die Bedeutung von „Papa" und „Mama" versteht es noch nicht, sondern drückt mit diesen Worten lediglich Gefühle aus, z. B. seine Freude über das Eintreten oder seine Unzufriedenheit mit dem Fortgehen der Eltern.

Man sage nicht, was allerdings sehr nahe liegt, daß das Kind ja doch schon in den ersten Monaten seines Lebens auf die Stimme der Mutter oder Kinderwärterin höre. Meumann hält diese allbekannte Erscheinung für nichts weiter, als eine Art Anlehnung oder Richtung des kindlichen Sinnes auf ein vernommenes angenehmes Geräusch, also eine einfache Suggestion, ja selbst in späteren Monaten zeigt sich bei gleichem Anlaß, wie er richtig erkannt hat, höchstens eine ganz schwache Assoziation, die Lindner am „Tick-tack" der Wanduhr allerdings nachgewiesen, aber in ihrer Bedeutung überschätzt hat. Auch Sigismund und Preyer legen nach Meumann irrtümlich dem Erkennen eines zweiten ausgestopften Vogels, der dem ersten dem Kinde gezeigten völlig gleich aussah, zu viel Gewicht bei.

Das Kind gelangt zum wirklichen Sprechen erst, nachdem die oben angegebenen und ähnliche Worte zunächst rein mechanisch eingeübt, dann die Laute auch wirklich als Zeichen für die einzelnen Wahrnehmungen von ihm verstanden sind und Gebärden mit größerer oder geringerer Lebendigkeit gewissermaßen zur Illustrierung des Empfundenen von ihm angewendet werden können.

Wollstein. Karl Löschhorn.

Bibliotheca pädo-psychologica

von

Leo Hirschlaff.

Literatur des Jahres 1901.

A. Allgemeine Psychologie.

b. Sinnesempfindungen.

Fortsetzung.

524. Schwendt: Ergänzende Untersuchung über Tonhöhenbestimmung sehr hoher Töne mittels der Kundt'schen Staubfiguren. Verhandlungen der deutschen otologischen Gesellschaft, S. 55—65.

525. Scripture, E. W.: The Color Sense Tester. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 387—402.

526. Scripture, E. W.: A safe test for color vision. Stud. fr. Yale Psychol. Lab., 1900 (1901), VIII, 1—20.

527. Sears, C. H.: Studies in Rhythm. Ped. Sem., 1901, VIII, 1—44.

528. Senger, E.: Phonation und Resonanz der Gesangsorgane. Musikalisches Wochenblatt, No. 11.

529. Siebenmann, F.: Über die Entstehung der Membrana tectoria. Verhandlungen der deutschen otologischen Gesellschaft, S. 31.

530. Solomons, L. M.: A New Explanation of Weber's Law. Psychol. Review, 1900, VII, 3. 234—240.

531. Sommer, G.: Über die Zahl der Temperaturpunkte der äußeren Haut. Sitzber. d. physik.-med. Gesellsch. zu Würzburg Jahrg. 1901, S. 63—66.

532. v. Spee, F.: Zur Histologie des Corti'schen Organs in der Gehörschnecke des erwachsenen Menschen. Anatomischer Anzeiger, Erg. S. 13—23.

533. Squire, C. R.: A Genetic Study of Rhythm. Amer. Journ. of Psychol. XII (4), 492—589. 1901.

534. Stadelmann: Ein Fall von Aphasie und Agraphie. Centralbl. f. Nervenhk. und Psychiatr., 1900, n. F., XI, 713—717.

535. Steiger, A.: Sehschärfe und Astigmatismus. Arch. f. Augenhk., 1901, XLIV (Ergzgsh.), 15—30.

536. Stern, L. W.: Kontinuierliche Flaschentonreihe. Verhandlungen der deutschen otologischen Gesellschaft, S. 135–139.

537. Stevens, E. H.: Über Schallgeschwindigkeit in Luft bei gewöhnlicher und bei hoher Temperatur und in verschiedenen Dämpfen. Diss. Heidelberg 1900. 72 S.

538. Stevens, W. Le C.: Pseudoscopic Vision. Science, N. S., 1901, XIV, 220—221.

539. Stilling, J.: Pseudo-isochromatische Tafeln für die Prüfung des Farbensinnes. 10. Ausg. Leipzig, Thieme, 1900, 4⁰, 8 S., 10 Taf.

540. Stöhr, A.: Binoculare Figurenmischung und Pseudoskopie. Leipzig und Wien, Deuticke. 1900. 113 S.

541. Stokes, G. J.: The Sense of Effort and the Perception of Force. Rep. Brit. Ass. Adv. Sci., 1900, LXX, 912.

542. Storch, E.: Theorie der musikalischen Tonwahrnehmungen. Centralbl. f. Nervenhk. und Psychiat., 1901, XII, 529—544.

543. Storch, E.: Muskelfunction und Bewußtsein. Eine Studie zum Mechanismus der Wahrnehmungen. Aus: Grenzfragen des Nerven- und Seelenlebens. Hrsg. v. L. Loewenfeld und H. Kurella. 10. Hft. 2. Bd. S. 43—86. Wiesbaden, J. F. Bergmann.

544. Storch, E.: Das räumliche Sehen. Allgemeine medicinische Centralzeitung, S. 729—732.

545. Storch, E.: Über die mechanischen Correlate von Raum und Zeit, mit kritischen Betrachtungen über die E. Hering'sche Theorie vom Ortssinne der Netzhaut. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVI, 201—226.

546. Stransky, E.: Conjugierte Empfindungen. Wiener klinische Rundschau, S. 421.

547. Stratton, G. M.: A new Determination of the Minimum Visibile and its Bearing on Localisatlon and Binocular Depth. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 411—417.

548. Straub, M.: Die normale Refraktion des menschlichen Auges. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 25. B. S. 78—100.

549. Struycken. La pointure acoumétrique en micro-millimètres. Arch. Int. de Laryngol. et d'Otol., 1901, XIV, 269—273.

550. Stumpf, C.: Über das Erkennen von Intervallen und Accorden bei sehr kurzer Dauer. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVII, 148—186.

551. Stumpf, C. & Schaefer, K. L.: Tontabellen, enthaltend die Schwingungszahlen der 12 stuf. temperierten und der 25 stuf. enharmon. Leiter auf C innerhalb 10 Octaven in 3 Stimmungen. Aus: Beiträge z. Akustik und Musikwissenschaft. 10 S. Leipzig 1901, J. A. Barth.

552. Sully, J.: The Psychology of Tickling. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 329—342.

553. Sulzer: De l'unité de mesure de l'acuité visuelle. Clin. Ophtal., 1901, VII, 345.

554. Sulzer: L'acuité visuelle au point de vue médico-légal. Ann. d'Ocul., 1901, CXXV, 91—100.

555. Sulzer: 5 mémoires sur l'acuité visuelle. Clin. Ophtal., 1901, VII, 58—60.

556. Sulzer: De la lisibilité des impressions dites „anastatiques." Clin. Ophtal., 1901, VII, 203.

557. Thomas: La surdité verbale. Paris, Steinheil, 1901.
558. Thompson, H. B., & Sakijewa, K.: Über die Flächenempfindung in der Haut. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVII, 187—199.
559. Thorndike, E. L.: Adaptation in Vision. Science, N. S., 1901, XIV, 221.
560. Thunberg, T.: Untersuchungen über die relative Tiefenlage der Kälte-, Wärme- und — Schmerz percipierenden Nervenenden in der Haut und über das Verhältnis der Kältenervenenden gegenüber Wärmereizen. Skand. Arch. f. Physiol., 1901, XI, 382—435.
561. Tomlinson, I. H.: Recording Colour Perimeter. Trans. Ophthal. Soc. London, 1901, XXI, 144—145.
562. Treitel: Hörprüfung Aphasischer. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 35. B. S. 215—224.
563. Treves: Di un nuovo cromoestesiometro. Arch di Psychiat., 1901, XXII, 258—260.
564. Triplett, N. & Sanford, E. C.: Studies of Rhythm and Meter. Amer. J. of Psychol., 1901, XII, 361—387.
565. Tschermak, A.: Beobachtungen über die relative Farbenblindheit im indirekten Sehen. Arch. f. d. ges. Physiol., 1900, LXXXII, 559—590.
566. Tschermak: A.: Über physiologische und patholgoische Anpassung des Auges. Leipzig, Veit & Co, 1900. Pp. 31.
567. Tschisch, W. v.: La douleur. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 154—157.
568. Tschisch, W. v.: Der Schmerz. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVI, 14—32.
569. Tuyl, A.: Über das Registrieren der Vorwärts- und Rückwärtsbewegungen des Auges. Diss. Freiburg i. B. 1901. 34 S
570. Tuyl, A.: Graphische Registrierung der Vorwärts- und Rückwärtsbewegung des Auges. Archiv für Ophthalmologie, 52. B. S. 233—262.
571. Tufts, F. L.: übersetzt von B. Borchardt. Durchgang des Schalls durch poröse Substanzen. Physikalische Zeitschrift, No. 43.
572. Vaschide: De l'audiométrie. Bull. de Laryngol., Otol. et Rhinol., 1901, IV, 226—276.
573. Vaschide, N.: L'expérience de Weber et l'olfaction en milieu liquide. C. R. de la Soc. de Biol. 53 (7), S. 165—167.
574. Vaschide, N.: Recherches expérimentales sur le rapport de la sensibilité musculaire et de la sensibilité tactile. C R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 449—453. — Dass. Ann. d. Sc. psych. 1900, X, S. 298—303.
575. Vaschide, N.: De l'olfactométrie. Bull. de laryngol., otol. et rhinol. IV (mars). 1901. 37 S.
576. v. Wahl, E.: Farbenblindheit und Erweiterung des Gesichtssinnes. Gaea, S. 488—491.
577. Wallin, W.: Researches on the Rhythm of Speech. Stud. from the Yale Psychol. Labor. IX, 1—142. 1901.
578. Wanner: Verkürzung der Knochenleitung bei normalem Gehör. Verhandlungen der deutschen otologischen Gesellschaft, S. 65—71.

579. W a n n e r, F.: Hördauerbestimmungen für die Tonreihe bei hochgradiger Schwerhörigkeit resp. Taubheit für Sprache. Verhandl. d. Ges. deutsch. Naturf. u. Ärzte, 71. Vers. 1899. 1900, 2. T., 2. Hälfte, 378—379.

580. W e i l e r, W.: Auffallende Wirkung der Schallstrahlen. Periodische Blätter für Realienunterricht, 7. J. S. 30—31.

581. W e i ß, O.: Tabelle der zur Accommodation auf verschiedene Entfernungen nötigen Linsenwölbungen. Arch. f. d. ges. Physiol. (Pflügers), 1901, LXXXVIII, 91—94.

582. W e i ß, O.: Das Verhalten der Accommodation beim stereoskopischen Sehen. Arch. f. d. ges. Physiol. (Pflügers), 1901, LXXXVIII, 79—90.

583. W e s t, F. M.; G u l i k, D. v a n: Change of Pitch in certain Sounds with Distance. Nature, 1901, LXV, 129; 174.

584. W i r t h, W.: Der Fechner-Helmholtzsche Satz über negative Nachbilder und seine Analogien. Forts. Philos. Stud. XVII (3), 311 bis 430. 1901. — Dass. Diss. Leipzig 1900. 103 S.

585. W o o d, R. W.; D a v i s, A. S.: Pseudoscopic Vision without a Pseudoscope: a New Optical Illusion. Nature, 1901, LXIV, 351; 376; Science, N. S. 1901, XIV, 185.

586. v. Z e h e n d e r, W.: Helmbolds Perimeter nebst Veränderungsvorschlägen. Archiv für Ophthalmologie, 52. B. S. 382.

587. Z g u r s k y, N.: Psycho-physiologische Theorie der Empfindung. Moskau, 1901. Pp. 115.

588. Z i m m e r n, H.: Prinzip unserer Zeit- und Raumteilung. Berichte über die Verhandlungen der königlich sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften zu Leipzig, philologisch-hist. Classe, 53. B. S. 47—61.

589. Z o l o t n i t s k y, N.: Les poissons distinguent-t-ils les couleurs? Arch. de Zool. Expér. (Notes et Revue), 1901, IX, (1), I—V.

590. Z o t h, O.: Bemerkungen zu einer alten „Erklärung" und zu zwei neuen Arbeiten betreffend die scheinbare Größe der Gestirne und Form des Himmelsgewölbes. Pflügers Arch. Bd. 88 (3/5), S. 201 bis 224. 1901.

591. Z o t h, O.: Über die Drehmomente der Augenmuskeln, bezogen aus dem rechtwinkeligen Koordinatensystem von Fick. Sitzungsberichte d. k. Acad. d. Wissenschaften, Wien, III. Abteilung, 109. B. S. 509—554. — Dass. Sep. 46 S. Wien, C. Gerolds Sohn.

592. Z o t h, O.: Ein Beitrag zu den Beobachtungen und Versuchen an japanischen Tanzmäusen. Pflügers Arch. 86, 147—176. 1901.

593. Z w a r d e m a a k e r, H.: Spezifische Riechkraft von Lösungen synthetisch bereiteter chemischer Körper. Verhandlungen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte, 2. F., 2. H. S. 277.

594. Die Heringsche Theorie der Lichtempfindung. (Nach A. Fick.) Gaea, S. 113—117.

595. Mikroskogische Demonstration einer Taubstummen-Schnecke. Verhandlungen der deutschen otologischen Gesellschaft, S. 33.

c. Die höheren Seelenfunktionen (Vorstellungen, Gefühle, Strebungen, Grundgesetze des seelischen Geschehens).

596. Abelsdorff, G.: Über einige Fortschritte unserer Kenntnisse von den Tatsachen der Gesichtsempfindung. Deutsche med. Wochensch., 1901, XXVII, (34), 577—580.
597. Adamkiewicz, A.: Zur Mechanik des Gedächtnisses. Ztsch. f. klin. Med., 1900, XL, 403—411.
598. Adamkiewicz, A.: Le moi actif et le moi inactif. Rev. de Psychol. Clin. et Thér., 1901, V, 325—332.
599. Adamkiewicz, A.: Über Gefühlsinterferenzen. Ztsch. f. klin. Med., 1901, XLII, 72—80.
600. Adamkiewicz, A.: Über das aktive und inaktive „Ich", seine Verbindung und seine Dissoziationen. Versuch einer physiologischen Erklärung einiger psychopathischen Grundphänomene. Ztsch. f. klin. Med., 1901, XLII, 470—477.
601. Aikin. Le résonateur vocal. Voix Parlée et Chantée, 1901, XII, 97—104.
602. Albertotti: La valeur de l'œil dans l'expression. Recueil d'Ophthal., 1901, XXIII, 272—279.
603. Allen, G.: The Evolution of the Idea of God. An Inquiry into the Origins of Religions. London, G. Richards.
604. Anastay, E. Quelques observations sur l'association subconsciente des mots, des idées et des actes. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 463—464.
605. Arcelin, A.: La dissociation psychologique: la dissociation à l'état normal. Rev. d. Quest. Scient., 1901, XLIX, 202—252.
606. Arnaud: Sur la théorie de l'obsession. (XIe Congrès d. Méd. alien. et Neurol.) Rev. Neurol., 1901, IX, 833—836.
607. Axenfeld, T.: Ein Beitrag zur Lehre vom Verlernen des Sehens. Klin. Monatsbl. f. Augenhk., 1900, XXXVIII (Beilageh.), 29—47.
608. Bachmann, M.: Zur Psychologie und Physiologie des Tanzes, IV. Neue Metaph. Rundschau, 1900, III, 320—324, 382—384.
609. Baelz, E.: Emotionslähmung. Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie, S. 717—721.
610. Bair, J. H.: Development of Voluntary Control. (Stud. fr. Psychol. Lab. of Univ. of Mich.) Psychol. Rev., 1901, VIII, 474—510.
611. Barker, H.: Factors in the Efficiency of Religious Belief. Int. J. of Ethics, 1901, XI, 329—340.
612. Basch, V.: De l'universalité du jugement esthétique. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 352—354.
613. Baselain de Ruppierre: De la peur chez les vieillards. (Thèse.) Nancy, 1901.
614. Benthall, W.: Reflex Action and Instinct. Nature, 1901, LXIV, 459—462.
615. Bernard-Leroy, E.: Sur l'illusion dite „dépersonnalisation". C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 480—488.
616. Berndt, G. H.: Die Schüchternheit sowie andere Angstzustände

und ihre sofortige Beseitigung durch ein einfaches Verfahren. 2. Aufl. 160 S. Leipzig 1901, Modern-medicin. Verlag.

617. Bickel, A.: Zur Analyse von Bewegungsstörungen (mit Demonstrationen von Tieren mit symmetrischen Kleinhirnresectionen). Deutsche med. Wochensch., 1901, XXVII, 851—853, 870—873.

618. Bieganski, W.: Das Wesentliche im Urteil. Przeglad Filoz., 1901, IV (2).

619. Biervliet, J. J. van: L'homme droit et l'homme gauche. Les ambidextres. Rev. philos. 52 (10), 409—427. 1901.

620. Biervliet, J. J. van: La Mémoire motrice. Rev. de Philos., 1901, II, 7—24.

621. Biervliet, J. J. van: La mémoire. Paris, Doin, 1901.

622. Binet, A.: Psychology of Reasoning. (Religion of Sci. Libr.) London, Kegan Paul, 1901. Pp. 188.

623. Binet-Manglé.: Psychophysiologie des religieuses: Les religieuses de Port-Royal. Rev. de l'Hypnot., 1901, XVI, 129—134, 161—168.

624. Binet-Sanglé: Physio-psychologie des religieuses. Rev. de Psychiat., N. S., 1901, IV, 329—336.

625. Binet-Sanglé, C.: Histoire des suggestions religieuses de François Rabelais. (Suite.) Ann. Méd.-Psychol., 1901, XIII, 1—18, 177—188, 353—369.

626. Binet-Sanglé, C.: Les lois psychologiques de l'hierogénie. (Suite) Rev. de l'Hypnot., 1899, XIV, 225—229, 266—276, 289—294, 321—325, 353—364.

627. Blanc, E.: La Vérité, sa définition, ses espèces. Rev. de Philos., 1901, I, 269—284.

628. Bleuler: Zur Genese der paranoischen Wahnideen. Psychiatrische Wochenschrift, S. 254.

629. Blondel, A.: Méthode nouvelle pour l'étude de la parole et des courants microphoniques. C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXIII, 786—787.

630. Bode, W.: Goethe's Ästhetik. 341 S. Berlin 1901, E. S. Mittler & Sohn.

631. Boeri: Recherches cliniques sur la respiration, le rire, le pleurer et le baillement hémiplégiques. Gaz. Hebd. de Méd. et de Chir., 1901, XLVIII, 73—74.

632. Boeri, G.: Sulla mecanica del tremore. Nuov. Riv. Clinico-Terap., 1901, IV, 461—466.

633. Bourdon, B.: Le type grammatical dans les associations verbales. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 169—174.

634. Bousset, D. W.: Himmelsreise der Seele. Archiv für Religionswissenschaft, S. 136—169.

635. Boutroux, P.: L'Imagination et les mathématiques selon Descartes. (Biblioth. Fac. d. Lettres de l'Univ. de Paris, Nr. X.) Paris, Alcan, 1900. Pp. 45.

636. Bradley, A. C.: Poetry for Poetry's Sake. Oxford, Clarendon Press, 1901. Pp. 32.

637. Bradley, F. H.: Some Remarks on Conation. Mind, N. S., 1901, X, 437—454.

638. Brahn, M.: Experimentelle Beiträge zur Gefühlslehre. I. Die Richtungen des Gefühls. Philos. Stud. XVIII (1), 127—187. 1901.
639. Braude, M.: Die Elemente der reinen Wahrnehmung. Ein Beitrag zur Erkenntnistheorie. Diss. Freiburg 1899. 224 S.
640. Bray, L.: Le beau dans la nature. Rev. Philos., 1901, LII, 379—408.
641. Bray, L.: Du beau. Essai sur l'origine et l'évolution du sentiment esthétique. Paris, Alcan, 1901.
642. Brissaud: Rire et pleurer spasmodiques. Rev. Neurol., 1900, VIII, 824—825.
643. Brömse, H., und Grimsehl, E.: Untersuchungen zur Wahrscheinlichkeitslehre. Mit besonderer Beziehung auf Marbes Schrift. Ztsch. f. Philos. u. phil. Kr., 1901, CXVIII, 145—167.
644. Brunst, H.: Menschliche Freiheit (Psychologische Studie zur Würdigung Spinozas). Der praktische Schulmann, S. 393—398.
645. Busse, H. H.: Handschrift und Charakter. Deutscher Hausschatz in Wort und Bild, 27. J. Nr. 15, 16.
646. Cady, H.: Wahrheit. Eine Unterweisung in 12 Kapiteln. Aus dem Engl. v. L. S. 176 S. Leipzig 1901, Lotus-Verlag.
647. Carus, P.: Identité et continuité du moi. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 316—321.
648. Ceconi: Intorno ai fenomeni di sinestesia. Gior. R. Accad. Med. Torino, 1901, LXIV, 97—143.
649. Cénas et Bezond: Un cas de rire et de pleurer spasmodiques. Loire Méd., 1901, XX, 134—136.
650. Chartier, E.: Sur les perceptions du toucher. Rev. de Mét. et de Mor., 1901, IX, 279—291.
651. Chevalier, L.: Das Entstehen und Werden des Selbstbewußtseins. (IV.) (Progr.) Prag, 1901. Pp. 15.
652. Chollet, J. A.: Psychologie surnaturelle. La Psychologie des élus. — La Psychologie du purgatoire. 2 vols. Paris, Lethielleux, 1901.
653. Choltschew, I. N.: Über individuelle Schwankungen der Aufmerksamkeit. Voprosi Philos., 1901, XII (Pt. 2), 135—148.
654. Claparède, E.: Sur la définition de la perception. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 275—277.
655. Claparède, E.: Expériences sur la vitesse du soulèvement des poids de volumes différents. Arch. de psychol. de la Suisse Romande I (1), 69—94. 1901.
656. Claparède, E.: Les animaux sont-ils conscients? Rev. philos. 51 (5), 481—498. 1901.
657. Cohen, H.: Autonomie und Freiheit. Breslau, Schottländer, 1901.
658. Cohn, J.: Allgemeine Ästhetik. 293 S. Leipzig 1901, W. Engelmann.
659. Colegrove, F. W.: Memory. An Inductive Study. (2d ed. rev.) New York, H. Holt, 1901. Pp. 369.

(Fortsetzung folgt.)

Schriftleitung: F. Kemsies, Berlin NW., Paulstr. 33 und L. Hirschlaff, Berlin W., Lützowstr. 85b.
Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandl., G. m. b. H., Berlin SW., Kommandantenst. 14.
Druck: Deutsche Buch- und Kunstdruckerei G. m. b. H., Zossen—Berlin SW. 11.

Zeitschrift
für
Pädagogische Psychologie,
Pathologie und Hygiene.
Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang V. Berlin, Dezember 1903. Heft 4/5.

Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung

nach eigener Beobachtung behandelt von
Heinrich Idelberger.

Vorwort.

Im Sommer vorigen Jahres veranlaßte mich Herr Professor Dr. E. Meumann, Zürich, Beobachtungen über die Entwickelung der Kindersprache anzustellen. Die von mir in dieser Richtung gewonnenen Ergebnisse liegen nun teilweise in der nachstehenden Abhandlung vor. Ob und inwieweit den mitgeteilten Resultaten eine wissenschaftliche Bedeutung beizumessen ist, muß ich einer kompetenteren Beurteilung überlassen.

Bei der Behandlung der folgenden Sprachprobleme dienten mir, soweit dies möglich war, die an meinem eigenen Kinde Kurt Idelberger angestellten Beobachtungen als Grundlage. Wo diese nicht ausreichten, wie vor allem bei der Frage der Worterfindung, habe ich sodann den Beobachtungskreis in dem Maße erweitert, als ich es zu einer unanfechtbaren Lösung unserer Probleme für notwendig hielt. So habe ich denn außer meinem Sohne noch die folgenden Kinder beobachtet, bezw. beobachten lassen:

1. Gertrude Stahl, geb. 27. VII. 1901.
2. Albrecht Herzog, geb. 2. I. 1901.
3. Heinrich Nau, geb. 28. III. 1902.

(1.–3. von mir selbst beobachtet.)

4. August Hackel, geb. 7. IX. 1901. (Vater: Kaufmann.)
5. Erich Spohr, geb. 10. VI. 1901.
6. Irene Spohr, geb. 3. VIII. 1902.

(5.–6. Vater: Arzt; Mutter: ehemalige Lehrerin.)

7. Hellmut Rauch, geb. 27. VIII. 1901. (Vater: Arzt.)
8. Ernst Witebsky, geb. 3. IX. 1901. (Vater: Arzt.)
9. Rosa Bartscher, geb. 15. IX. 1901. (Vater: Lehrer.)
10. Elisabeth Schwarzhaupt, geb. 7. I. 1901. (Vater: Lehrer; Mutter: ehemalige Lehrerin.)
11. Walter Jost, geb. 13. II. 1902. (Vater: Lehrer; Mutter: ehem. Lehrerin.)

12. Kurt Zorbach, geb. 30. VII. 1899.
13. Johanna Zorbach, geb. 14. V. 1901. } (Vater: Lehrer.)
14. Heinrich Zorbach, geb. 14. IX. 1902.
15. Margarete Schlocker, geb. 17. VI. 1902. (Vater: Ökonom.)
16. Kurt Idelberger, geb. 5. II. 1902. (Vater: Der Verfasser.)

Die unter 4 bis 15 genannten Kinder sind nur gelegentlich von mir selbst beobachtet worden; im übrigen haben die Eltern derselben auf meine Veranlassung hin Beobachtungen in der Richtung der behandelten Probleme aufgezeichnet und mir zukommen lassen. In Anbetracht dessen, daß die Beobachtung von Kindern eine gewisse Übung und Schulung erfordert, und mit Rücksicht auf die Beurteilung des Wertes des dieser Abhandlung zugrunde liegenden Materials halte ich es für nicht überflüssig, zu bemerken, daß ich diese Eltern für besonders geeignet zum Beobachten erachtete.

Die einschlägige Literatur habe ich mit Absicht nur in geringem Umfange benutzt, um durch dieselbe nicht zu sehr beeinflußt zu werden.

Einleitung.

Ehe ich in die eigentliche Behandlung der Probleme eintrete, sei mir gestattet, einige Beobachtungen allgemein-psychologischer Natur mitzuteilen, welche für die nachfolgenden speziellen sprachpsychologischen Erörterungen von ganz besonderer Bedeutung sind. Dieselben betreffen einesteils das Verhältnis des Gefühls- und Willenslebens zum Vorstellungsleben und andernteils die Energie der kindlichen Aufmerksamkeit am Ende der Zeitperiode, die man die Periode des Sprachverständnisses nennt, nach deren Ablauf — durchschnittlich im zwölften Lebensmonat — das spontane Sprechen beginnt.

1. Beobachtungen über das Verhältnis des Gefühls- und Willenslebens zum Vorstellungsleben beim Kinde.

Das Verhältnis des Gefühls- und Willenslebens zum Vorstellungsleben ist erkennbar aus der Gesamtheit der psychischen Äußerungen. Als solche sind in der fraglichen Lebensperiode vor allem die mimischen und pantomimischen Ausdrucksbewegungen (Gebärden) anzusehen; außerdem standen meinem Sohne Kurt an dem Tage, an welchem ich die nachfolgenden Aufzeichnungen gemacht habe, schon einige Laute bezw. Lautverbindungen zur Äußerung verschiedener seelischer Emotionen, insbesondere die Lautreduplikation „ö—ö", verbunden mit der hinweisenden Gebärde, als Ausdruck eines Begehrens zur Ver-

fügung. Am 4. Januar 1903, also am 334. Lebenstage Kurts, habe ich zur Feststellung des genannten Verhältnisses an verschiedenen Stunden alle diese Ausdrucksbewegungen aufgezeichnet. Zur Klarlegung desselben genügt es, wenn ich aus diesen Aufzeichnungen eine Stichprobe gebe. Ich teile die Beobachtungen mit, welche ich an dem betreffenden Tage von 6—7 Uhr nachmittags niedergeschrieben habe. Zum Verständnis der Situation bemerke ich noch, daß ich mich mit meiner Frau und Kurt, um auch Beobachtungen an Gertrude Stahl anzustellen, in die in unserm Hause eine Treppe höher gelegene Wohnung des Kaufmanns Stahl begeben hatte. Im Wohnzimmer dortselbst waren außer mir, meiner Frau und Kurt noch Frau Stahl und ihr Töchterchen Gertrude anwesend. Hinzugefügt sei noch, daß Kurt, welcher als Beobachtungsobjekt in der bezeichneten Frage diente, körperlich so weit entwickelt war, daß er, an einer Hand geführt, durchs Zimmer schreiten, sich also bei dieser Hilfeleistung zum Gegenstande seines Begehrens hinbewegen konnte. Ich gestatte mir, die unsere Frage betreffenden Beobachtungen in derselben aphoristischen Form mitzuteilen, in der ich sie seinerzeit aufgezeichnet habe.

4. I. 03 (334. Lebenstag). 6 Uhr nachmittags.

Kurt will ein hölzernes Milchkännchen (Spielzeug) haben — zeigt mit freudiger Miene nach dem Licht — will vom Schoß der Mama auf den Boden — will laufen — will an den Ofenschirm — jauchzt vor Freude: ei, ei — rückt am Stuhl hin und her — nimmt das vorbezeichnete Milchkännchen in die Hand — sieht verwundert in das dunkle Schlafzimmer (die Türe zu demselben war von Frau St. geöffnet worden) — wirft das Milchkännchen weg — ruft vor Freude: hei! — will laufen — guckt ins Schlafzimmer und lacht — sieht mich an und lacht laut — bläst vor Vergnügen — spricht „dada" vor Vergnügen — spricht „ö—ö" als Ausdruck eines Begehrens (der Gegenstand seines Begehrens konnte in der Eile nicht festgestellt werden) — will aufgehoben werden, nachdem man ihn vorher auf den Fußboden gesetzt hat — zerrt und drückt an einem Stuhl, daß er vor Anstrengung schnauft — nimmt das hölzerne Milchkännchen in die Hand — legt es wieder zur Seite — greift nach dem Ölkännchen an der Seite der Nähmaschine. —

6[10] Uhr. Macht „ch—ch" vor Freude — greift ins Innere

der Nähmaschine — hebt ein Streichholzschächtelchen vom Boden auf — wirft es wieder hin — fällt hin und weint — rupft an den Haaren des auf dem Boden liegenden Dachsfelles — spricht „wauwau" — will aufgehoben werden — macht ein erstauntes Gesicht — hebt den Zeigefinger und spricht „ö—ö" — stößt vor Freude den Laut „ch" hervor — will das hölzerne Milchkännchen haben — reckt die Ärmchen, um auf den Schoß der Mama gehoben zu werden — will in die Schlafstube sehen, nachdem er von dorther einen Laut gehört hat — klopft mit einem Fuße auf den Boden — guckt nach Frau St. und spricht „bw—bw" — will von dem Töpfchen, auf welches er zwecks Urinabsonderung gesetzt worden ist, wieder auf — kaut an seinen Fingern — will die Holzspielsachen haben — schreit vor Zorn — will die Spielsachen haben — weint — will das Nachttöpfchen haben — zeigt nach einer kleinen Schelle und spricht „ö—ö" zum Zeichen, daß er dieselbe haben möchte — blickt mit Verwunderung auf ein rollendes Rasselchen — will dasselbe haben — will nicht das gereichte Stück Apfelsine nehmen — wehrt ab — will vom Boden aufgehoben werden — will laufen — weigert sich wiederholt, das dargereichte Apfelsinestück zu essen — nimmt und versucht es — verzieht das Gesicht bei dem saueren Geschmack — ißt — will noch ein Stück haben. —

6^{25} Uhr. Kurt ißt — begehrt noch ein Stück Apfelsine — fordert lebhaft, indem er mit dem Zeigefinger auf ein solches hindeutet und „ö—ö" spricht — (er erhält ein Stückchen) — sieht erwartungsvoll nach Frau St., die wieder ein Stück zurecht macht — greift nach der Stuhllehne — will sich im Schoß der Mutter aufstellen — will ein Stück Apfelsine haben — rückt an einem Stuhl — wackelt an dem Stuhl — versucht ein Stück Apfelsine — macht ein „saueres" Gesicht — wehrt ab — weint — will sich an der Stuhllehne aufstellen. —

6^{30} Uhr. Zeigt einen nicht erkennbaren Wunsch durch unbestimmtes Hin- und Herzeigen mit dem Zeigefinger an und spricht dabei „ö—ö" — will laufen — lacht — tätschelt die Mama — wird auf den Boden gesetzt und weint — will aufgehoben werden — freut sich über das klingende Rollschellchen — will es haben — jauchzt laut auf — lacht laut — nimmt die Spielzeugschachtel — lacht laut — läuft an der Hand der Mutter dem rollenden Schellchen nach — lacht — läuft

rund um die Mama — freut sich sehr dabei — sieht das Schellchen und lacht laut — bläst vor Vergnügen — sitzt auf dem Nachttöpfchen und stößt in seiner Freude den Laut „ei" aus — will von dem Töpfchen auf — uriniert — weint — kaut an den Fingern — will dem Rollschellchen nach — freut sich — lacht laut — lacht — will auf den Schoß der Mutter — will wieder auf den Boden — streckt die Zunge vor und lacht — lacht laut und stößt den Laut „ei" hervor — macht „backe, backe Kuchen" — ruft vor Freude „ei" — will sich im Schoß der Mutter aufstellen — petzt die Augen zu — betrachtet mit Staunen Mamas Brosche — spricht „wauwe" — streichelt die Mama — stößt vor Freude den Laut „ch" aus — zeigt nach einem Stuhl und spricht „ö—ö" (wahrscheinlich will er an demselben herumhantieren) — (Frau St. hat einige Butterbrote in einer Schale auf den Tisch gestellt) Kurt greift danach und nimmt — ißt. —

6^{40} Uhr. Reicht wieder nach den auf dem Tisch noch stehenden Butterbrötchen, obwohl er noch hat — ißt — greift nach dem Brötchen der Gertrude St. — ißt — schaut mit Verwunderung nach der schlagenden Wanduhr ($6^3/_4$ Uhr) — macht taktierende Handbewegungen — will kein Brot mehr, wehrt ab — will auf den Boden — läuft — freut sich — will die Wohnstubentüre zumachen — fällt hin und erhebt sich wieder — guckt erstaunt in die dunkle Schlafstube — ruft vor Freude „ei" — wirft den Ofenschirm um — will an das Nachttöpfchen — bläst vor Freude „ch—ch". —

6^{50} Uhr. Bewegt die Schlafstubentüre hin und her — will in die Schlafstube — in der Dunkelheit fürchtet er sich jedoch, fängt an zu weinen und kehrt wieder um — will laufen — macht die Schlafstubentüre auf und zu — spaziert ein kleines Stückchen ins Schlafzimmer, indem er sich an der Wand hält — kommt wieder heraus — macht die Türe zu — zieht sie wieder auf — will zur Wohnzimmertüre hinaus auf den Vorplatz — will an den Stuhl — bläst vor Vergnügen „ch—ch" — will an die Nähmaschine — freut sich — setzt sich auf den Boden — will auf — zeigt nach der kleinen Gertrude — klopft mit einem kleinen hölzernen Spieltöpfchen an der Nähmaschine herum — spricht „wauwe" — will auf den Arm der Mutter — will laufen — freut sich und ruft „ei" — will die auf einem kleinen nebenanstehenden Tischchen liegenden Muscheln haben

— fällt hin und weint — will nach dem Papa — greint immer noch — will nach der Nähmaschine — will das blecherne Ölkännchen haben — freut sich und ruft „ei“ — will an die Muscheln — lacht und freut sich über das plärrende Schäfchen (Spielzeug) — reicht mit großer Lebhaftigkeit nach den Muscheln — ruft vor Freude „ei“ — will an die Nähmaschine — lallt „hadä“ — hantiert an der Maschine herum — rupft an dem Lederriemen der Maschine — freut sich und stößt den Laut „ch—ch“ aus. — (Schluß 7 Uhr.)

Was lehren uns nun diese Aufzeichnungen?

Die Äußerungen des Gefühls- und Willenslebens sind außerordentlich zahlreich und vielgestaltig. Es vergeht kaum ein Augenblick, in dem das Kind den aufmerksamen Beobachter nicht einen neuen Wunsch oder eine neue Gefühlserregung erkennen läßt. Die Willensäußerungen des Kindes, die mitgeteilten Wünsche und Betätigungen, stellen sich nun durchweg als triebartige Willenshandlungen dar, und in diesem Sinne bitte ich die von mir in meinem Berichte gebrauchte Form „er will“ aufzufassen. Das Gefühlsleben ist, wie wir ersehen können, zu der fraglichen Zeit schon sehr differenziert und wird charakterisiert durch das Vorwalten der Affekte (Schmerz, Freude, Zorn, Furcht, Staunen etc.). Intellektuelles Leben können bezw. müssen wir bei den mitgeteilten Beobachtungen insoweit annehmen, als dies zur Erklärung der Existenz der Triebe und Affekte notwendig ist. Sofern sich nämlich diese letzteren auf Dinge und Vorgänge richten, muß vorausgesetzt werden, daß das Kind gegenständliche Wahrnehmungen (von denselben) bildet. Doch sind dieselben offenbar sehr primitiver und oberflächlicher Art. Dies erhellt einesteils aus der Kürze der Zeit, in der die gegenständlichen Reize auf die Sinne und im weiteren Verlaufe auf das kindliche Bewußtsein einwirken (ich werde diesen Punkt im folgenden Kapitel noch näher ins Auge fassen), andernteils aber auch aus der allgemeinen psychophysischen Entwickeltheit in diesem Alter. Die Sinneswahrnehmungen haben um ihrer selbst willen für das Kind keine Bedeutung (— es betrachtet die Gegenstände und Vorgänge nicht aus objektivem Interesse —); sie erlangen dieselbe in dem kindlichen Seelenleben nur in dem Maße, als sie die einfachen Motive für die Triebhandlungen des Kindes abgeben oder die Gefühle desselben auslösen. Triebe

und Affekte sind es — das geht zweifellos aus den mitgeteilten Beobachtungen hervor — die das Kind in dieser Lebensperiode vollständig beherrschen; das intellektuelle Leben tritt diesen gegenüber ganz zurück. (Daß das Kind, wie man aus anderen Beobachtungen schließen kann, kompliziertere Assimilationen und sukzessive Assoziationen bildet, ändert hieran nichts.)

Diese Feststellung ist nun für die folgende sprachpsychologische Erörterung von der allergrößten Bedeutung. Das gekennzeichnete Verhältnis des Gefühls- und Willenslebens kehrt sich natürlich nicht momentan um; es waltet auch noch ob zu der Zeit, in der sich „die Seele des Kindes in die Sprache flüchtet“ (Hall) und kommt in derselben zum prägnanten Ausdruck. Erst allmählich, mit wachsender Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit des Kindes, ändert sich dasselbe zu gunsten des intellektuellen Lebens.

Eine Parallele zu diesen Beobachtungen bietet uns die Völkerpsychologie. Bei den noch auf einer niedrigen Kulturstufe stehenden Naturvölkern werden die Individuen ebenfalls mehr oder weniger von ihren Trieben und Affekten beherrscht. Auch hier macht sich das Dominieren des Gefühls- und Trieblebens in der Sprache geltend, doch muß ich es mir versagen, darauf näher einzugehen.

In den bisherigen Erörterungen über die Entwickelung der Kindersprache hat man nun dieses Verhältnis des emotionell-volitionalen Lebens zum intellektuellen Leben beim Kinde in dieser Zeit sehr mit Unrecht ganz unberücksichtigt gelassen (Preyer, Lindner, Ament). Die Folge davon ist eine durchaus falsche Auffassung von der Entstehung und Natur der ersten Wortbedeutungen gewesen. Bei Behandlung des ersten Hauptproblems werde ich ausführlich hierauf zurückkommen.

2. Beobachtungen über die Energie der Aufmerksamkeit.

Beim Erwachsenen ist die Energie der Aufmerksamkeit der äußeren Beobachtung aus mimischen Ausdrucksbewegungen, aus der Quantität, Klarheit und Vollständigkeit der apperzipierten Vorstellungen, deren Kontrolle dem Beobachtenden durch die Sprache möglich ist, aus der Konstanz (Dauer) der Aufmerksamkeit und — besonders bei höheren Graden der letzteren — im Experiment aus Veränderungen in Atem und Puls erkennbar. Beim Kinde im 12. Lebensmonat läßt

sich dieselbe bestenfalls nur aus mimischen Ausdrucksbewegungen und der Konstanz (Dauer) der Aufmerksamkeit schließen. Da sich nun die ersteren als ein sehr variables Merkmal kennzeichnen, das dazu in Bezug auf seine Verwendung keineswegs immer einwandfrei ist insofern, als derselbe Gesichtsausdruck, in dem sich die Aufmerksamkeit verraten soll, auch als ein Zeichen der Verwunderung, des Staunens gelten kann, so bleibt uns als einigermaßen untrügliches Kennzeichen hier nur die Konstanz. Die Frage nach der Energie der Aufmerksamkeit des Kindes in dem besagten Lebensalter läuft also im wesentlichen auf die Frage nach ihrer Konstanz hinaus. Bestimmt formuliert, würde dieselbe lauten: W i e l a n g e vermag das Kind im zwölften Lebensmonat irgendwelchen Dingen oder Vorgängen seine Aufmerksamkeit ohne Unterbrechung zuzuwenden? Die Beantwortung dieser Frage ist nun, selbst bei genauester Beobachtung und unter Zuhilfenahme der besten zeitmessenden Instrumente, nicht so leicht, als dies auf den ersten Blick scheinen könnte, ja in vielen Fällen ganz unmöglich. Dies hat seinen Grund darin, daß sich das Kind keineswegs immer solange einer objektiven Betrachtung der Dinge hingibt, als es seine S i n n e scheinbar auf dieselben richtet. Dieselbe wird vielmehr in den meisten Fällen dadurch eliminiert, daß sich die Triebe und Affekte, die durch die Sinneswahrnehmungen ausgelöst worden sind, mit aller Macht im Bewußtsein vordrängen und nunmehr — wie ich im vorigen Kapitel ausführte — die Seele des Kindes beherrschen. Wenn also von Aufmerksamkeit nur solange die Rede sein kann, als sich das Kind aus objektivem Interesse der sinnlichen Betrachtung der Dinge und Vorgänge widmet, so muß man sagen, daß die Dauer der Aufmerksamkeit durchaus nicht identisch mit der Zeitdauer des Hinsehens, Hinhörens etc. nach den Gegenständen und Vorgängen ist, und hierin liegt die große Schwierigkeit einer experimentellen Bestimmung der ersteren.

Bei den im folgenden mitgeteilten Versuchen zur Messung der Aufmerksamkeitsdauer kam es mir besonders darauf an, die höchstmöglichste Leistung des Kindes in dieser Beziehung festzustellen. Ich wählte darum zu denselben Dinge und Vorgänge von größter Reizintensität. Die Reize gehören den verschiedenen Sinnesgebieten an. Bei Ausführung der Versuche waren mir meine Frau und mein Vetter, Herr Regierungsbau-

führer Hermann Idelberger, behilflich. Als Zeitmesser diente die Taschenuhr; ein feineres zeitmessendes Instrument stand mir leider nicht zur Verfügung. Die einzelnen Versuche folgten mit Pausen von je zwei bis fünf Minuten aufeinander. Nunmehr teile ich die an vier verschiedenen Tagen vorgenommenen Versuchsreihen nach dem Tagebuche mit.

I. Versuchsreihe (vom 5. 1. 1903 [335. Lebenst.], nachm. 6—7 Uhr).

Frage 1. Wie lange vermag das Kind seine Aufmerksamkeit ohne Unterbrechung einem Vorgang zuzuwenden?

Versuch a. Es wird ein kleines selbstlaufendes Blechmäuschen vor Kurt auf den Tisch gesetzt und laufen gelassen. Er beobachtet den Vorgang zehn Sekunden lang ohne Unterbrechung.

Versuch b. (Derselbe Vorgang.) Dauer des Hinsehens: 10 Sekunden.

Versuch c. (Derselbe Vorgang.) Dauer des Hinsehens: 18 Sekunden.

Versuch d. (Derselbe Vorgang.) Dauer des Hinsehens: 8 Sekunden.

Versuch e. (Derselbe Vorgang.) Dauer des Hinsehens: 3 Sekunden.

Während dieser Versuche ist Kurt bestrebt, das „Tierchen“ zu ergreifen; es wird dies unmöglich gemacht.

Frage 2. Wie lange vermag das Kind seine Aufmerksamkeit ununterbrochen einem ruhenden Gegenstand zuzuwenden?

Versuch a. Es wird ihm eine Taschenuhr vorgehalten; der Knabe sieht nach derselben 20 Sekunden lang hin.

Versuch b. (Derselbe Gegenstand.) Dauer des Hinsehens: 4 Sekunden.

Versuch c. Gegenstand: Taschenmesser. Dauer des Hinsehens: 5 Sekunden.

(Kurt greift nach den Gegenständen.)

Versuch d. Gegenstand: Brennglas (wird ihm in die Hand gegeben). Dauer der Aufmerksamkeit: 5 Sekunden.

Versuch e. Gegenstand: Photographie (wird ihm gegeben). Dauer der Aufmerksamkeit: 10 Sekunden.

Frage 3. Wie lange wird die Aufmerksamkeit des Kindes durch einen Gehörsreiz gefesselt?

Versuch a. Ein im „guten Zimmer" befindliches Pianoforte wird gespielt. Kurt befindet sich in dem nebenanliegenden Wohnzimmer; er kann das Instrument nicht sehen. (Er hat schon sehr frühe großes Interesse an Musik gezeigt; er „spielt" selbst gern und begleitet sehr häufig irgendwelche Musik [Klavierspiel, Drehorgel] oder Gesang mit rhythmischen Armbewegungen.)

Kurt strebt nach der Türe des „guten Zimmers": 25 Sekunden.

Versuch b. (Derselbe Reiz.) Dauer des Hinstrebens: 22 Sekunden.

Versuch c. (Derselbe Reiz.) Dauer des Hinstrebens: 22 Sekunden.

Frage 4. Wie lange wird die Aufmerksamkeit des Kindes durch einen Tastreiz gefesselt?

Versuch a. Kurt wird am Oberschenkel gestreichelt. Er gibt sich scheinbar dem Eindruck 30 Sekunden hin. Während dieser Prozedur spricht er mehrmals das Wort „dada", ein Zeichen seines Wohlbehagens.

Versuch b. (Wie vor.) Kurt sitzt still da, scheint dem Eindruck ganz hingegeben: 8 Sekunden.

Versuch c. Kurt wird am Kopf gestreichelt. Aufmerksamkeitsdauer: acht Sekunden.

Frage 5. Wie lange vermag das Kind beim Vorsprechen die Mundstellungen der Erwachsenen zu beobachten?

Versuch a. Kurt beobachtet die Lippenbewegungen unausgesetzt: 9 Sekunden.

Versuch b. Aufmerksamkeitsdauer: 12 Sekunden.

Versuch c. Aufmerksamkeitsdauer: 5 Sekunden.

Bezüglich dieser Frage hatte ich bereits früher Beobachtungen angestellt und dabei folgende Zeitdauer gefunden:

Versuch d. Am 17. 11. 1902 (also an Kurts 286. Lebenstage): 8 Sekunden.

Versuch e. Am 18. 11. 1902 (also an Kurts 287. Lebenstage): 16 Sekunden.

Bei diesen Versuchen zu Frage 5 wirken gleichzeitig ein optischer und ein akustischer Reiz auf das kindliche Bewußtsein ein. Das Kind wendet hierbei den Lippenbewegungen aus objektivem Interesse seine volle, ungeteilte Aufmerksam-

keit zu. Man ist also imstande, die wirkliche Aufmerksamkeitsdauer zu bestimmen.

Daß Kurt Geschmacksreize wahrnimmt, konnte verschiedenfach aus mimischen Ausdrucksbewegungen festgestellt werden, doch war es unmöglich, auf diesem Sinnesgebiet die Aufmerksamkeitsdauer näher zu bestimmen.

II. Versuchsreihe (vom 7. 1. 1903 [337. Lebenst.], nachm. 6—7 Uhr). (Kurt hatte von 5—6 Uhr ca. 15 Minuten geschlafen.) Hier und auch bei den folgenden Versuchsreihen folgen die einzelnen Versuche den bei der I. Versuchsreihe aufgestellten Fragen.

Frage 1. Versuch a. Vorgang: laufendes Blechmäuschen. Dauer des Hinsehens: 19 Sekunden.

Versuch b. Vorgang: Eine silberne Uhrkette wird vor seinen Augen hin- und herbewegt. Dauer des Hinsehens: 5 Sekunden.

Versuch c. Derselbe Vorgang. Dauer des Hinsehens: 00 Sekunden. Der Vorgang fesselt ihn also überhaupt nicht. (Kurt hat vielleicht bei Versuch b. eingesehen, daß er die Kette trotz eifrigen Begehrens nicht erhält.)

Frage 2. Versuch a. Gegenstand: Taschenuhr. Dauer des Hinsehens: 5 Sekunden.

Versuch b. Derselbe Gegenstand. Dauer des Hinsehens: 10 Sekunden.

Versuch c. Gegenstand: Photographie. Dauer des Hinsehens: 5 Sekunden.

Versuch d. Gegenstand: Taschenmesser (wird ihm gegeben). Aufmerksamkeitsdauer: 7 Sekunden.

Frage 3. Versuch a. Akustischer Reiz: Klavierspiel. Dauer des Hinstrebens nach der Türe des „guten Zimmers“: 32 Sekunden.

Versuch b. Derselbe Reiz. Dauer des Hinsehens: 40 Sekunden.

Versuch c. Derselbe Reiz. Dauer des Hinsehens: 40 Sekunden.

(Als seinem Begehren Folge gegeben und er in das „gute Zimmer“ an das Instrument gebracht wird, „spielt“ er selbst bei einem ersten Versuch 13 Sekunden und bei einem zweiten 4 Sekunden lang ohne Unterbrechung.)

Frage 4. Versuch: Tastreiz. Kurt wird am Oberschenkel

gestreichelt. Scheinbare Aufmerksamkeitsdauer: 16 Sekunden. Hoppst bei dem Versuch verschiedenemal vor Freude. Es ist darum fraglich, ob die Aufmerksamkeit nicht unterbrochen war.

Frage 5. Kurt beobachtet die Lippenbewegungen beim Vorsprechen 5 Sekunden lang.

III. Versuchsreihe (vom 11. I. 03 [341. Lebenst.] 5—6 Uhr nachm.) (Zwischen 4 und 5 Uhr nachmittags hatte Kurt ca. 1/2 Stunde geschlafen.)

Frage 1. Versuch a. Vorgang: Eine Taschenuhr wird an der Kette vor Kurt hin und her geschwungen. Dauer des Hinsehens: 10 Sekunden.

Versuch b. Derselbe Vorgang. Dauer des Hinsehens: 7 Sekunden.

Versuch c. Derselbe Vorgang. Dauer des Hinsehens: 12 Sekunden.

Frage 2. Versuch a. Gegenstand: Eine Photographie wird ihm vorgehalten. Dauer des Hinsehens: 27 Sekunden.

Versuch b. Gegenstand: Eine Taschenuhr wird ihm in die Hand gegeben. Kurt betrachtet dieselbe: 10 Sekunden.

Versuch c. Gegenstand: Es wird ihm ein Schlüsselbund gegeben. Dauer der Aufmerksamkeit: 7 Sekunden.

Frage 3. Versuch a. Akustischer Reiz: Klavierspiel. Kurt strebt nach der Türe des „guten Zimmers", 2 Sekunden. (Wird durch eine auf dem Tische liegende Taschenuhr abgelenkt.)

Versuch b. Derselbe Reiz. Dauer des Hinsehens: 2 Sekunden.

Versuch c. Derselbe Reiz. Dauer des Hinsehens: 2 Sekunden.

Frage 4. Tastreiz: Streicheln am Oberschenkel. Kurt gibt sich dem Reiz 15 Sekunden hin.

Frage 5. Kurt beobachtet die Lippenbewegungen beim Vorsprechen: 4 Sekunden.

IV. Versuchsreihe (vom 18. I. 03 [348. Lebenst.] 5—6 Uhr nachm.) (Kurt hatte von 3—4 Uhr geschlafen.)

Frage 1. Vorgang: Eine silberne Uhrkette wird vor Kurts Augen hin und her geschwungen. Dauer des Hinsehens: 5 Sekunden.

Frage 2. Versuch a. Gegenstand: Es wird ihm eine Taschenuhr in die Hand gegeben. Kurt betrachtet dieselbe 15 Sekunden.

Versuch b. Gegenstand: Eine Photographie wird ihm gegeben. Dauer des Hinsehens: 12 Sekunden.

Frage 3. Akustischer Reiz: Klavierspiel. Dauer der Aufmerksamkeit: 65 Sekunden. Er sieht zuerst erstaunt nach der Türe des „guten Zimmers“ und fängt sodann mit beiden Händen an zu „taktieren“.

Frage 4. Tastreiz: Streicheln am Oberschenkel. Aufmerksamkeitsdauer: 10 Sekunden.

Frage 5. Versuch a. Kurt beobachtet die Lippenbewegungen 3 Sekunden. (Wird durch Mamas Brosche abgelenkt.)

Versuch b. Aufmerksamkeitsdauer: 2 Sekunden. (Der Knabe wird durch das Licht abgelenkt.)

Was lehren uns nun diese Beobachtungen?

Soweit sich die tatsächliche Dauer der Aufmerksamkeit unzweideutig erkennen läßt (siehe I. Versuchsreihe, Frage 2: Versuch e und d, Frage 4: Versuch b und c, Frage 5: Versuch a, b, c, d und e; II. Versuchsreihe, Frage 2: Versuch d und Frage 5; III. Versuchsreihe, Frage 2: Versuch b und c, Frage 4 und Frage 5; IV. Versuchsreihe, Frage 2: Versuch a und b, Frage 4, Frage 5: Versuch a und b) erscheint dieselbe — und damit auch die Energie der Aufmerksamkeit — durchweg sehr gering; in der IV. Versuchsreihe, Frage 2: Versuch a hat sie als höchstes Maß die Dauer von 15 Sekunden erreicht. Berücksichtigt man nun ferner noch, daß bei Dingen und Vorgängen von noch geringerer Reizintensivität beobachtungsgemäß auch die Dauer (und Energie) der Aufmerksamkeit eine geringere ist, ja meist nur Augenblicke beträgt, so ist leicht einzusehen, daß das Kind in dieser Lebensperiode noch nicht imstande sein kann, seine Wahrnehmungen zu analysieren. Denn für den Erwachsenen ist es notwendig, daß er, um einen ihm bis dahin unbekannten Gegenstand in allen Details aufzufassen, also eine analysierte Vorstellung von ihm zu bilden, demselben mindestens längere Zeit (einige Minuten) seine Aufmerksamkeit zuwendet. Wie sollte dies nun bei dem Kinde in dieser Lebensperiode, dem doch die ihm entgegentretenden Dinge

und Vorgänge alle mehr oder weniger neu und unbekannt sind, anders sein können! — Von diesem Ergebnis meiner Beobachtungen über die Energie der Aufmerksamkeit hängt nun die Entscheidung der im folgenden zu behandelnden Frage, wie die ersten gegenständlichen Wortbedeutungen des Kindes entstehen und welcher Art sie sind, in erster Linie ab. Außerdem wird durch diese Beobachtungen auch die rein lautliche Seite der Kindersprache berührt insofern, als durch die Energie und Konstanz der Aufmerksamkeit die korrekte Erfassung der Sprache der Erwachsenen und die Überwachung der eigenen Wiedergabe (Nachahmung) der vorgesprochenen Laute und Lautverbindungen bedingt ist.

Nach diesen allgemein-psychologischen Bemerkungen schreite ich nunmehr zur Behandlung zweier Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwickelung, nämlich des Problems der ersten Wortbedeutungen und des Problems der Worterfindung, die beide zurzeit lebhaft erörtert werden.

I. Das Problem der ersten Wortbedeutungen beim Kinde.

Auf der Stufe der normalen Hörstummheit oder des Sprachverständnisses (gewöhnlich vom sechsten bis zwölften Monat) hat das Kind gelernt, einesteils vorgesprochene Laute oder Lautverbindungen nachzuahmen, andernteils vorgesprochene Worte zu verstehen, ohne dieselben nachsprechen zu können. „Auf dieser zweifachen Basis: auf dem bloß lautlichen Nachahmen vorgesprochener Worte und auf dem Sprachverständnis ohne Sprechen erhebt sich meist am Anfang des zweiten Lebensjahres die eigentliche Sprache, das lautliche Nachahmen von Worten mit Sprachverständnis" (Meumann, Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde; Leipzig 1902, Seite 14 [im folgenden zitiert als Meumann I] und Meumann, Die Sprache des Kindes; Zürich 1903, Seite 25 [zitiert als Meumann II]). Erst dann, wenn dem Kinde artikulierte Laute oder Lautkomplexe Zeichen für einen geistigen Inhalt werden und von ihm verwendet werden, um diesen geistigen Inhalt auszudrücken, mitzuteilen und zu bezeichnen (Meumann I, Seite 7 und Meumann II, Seite 25) kann von eigentlichem Sprechen die Rede sein. Hiernach haben wir es also bei aller Sprache mit zwei

Elementen zu tun, nämlich dem Laute oder der Lautverbindung und einem psychischen Inhalt desselben (derselben) oder der Wortbedeutung. Demgemäß hat sich auch eine Darstellung der kindlichen Sprachentwickelung mit der lautlichen Entwickelung der Worte (und der späteren syntaktischen Entwickelung der Sätze) oder der „äußeren Sprachform" (Steinthal) und der Entwickelung der Wortbedeutungen (und des Satzinhaltes) oder der „inneren Sprachform" zu befassen. Unser Problem weist mir nun die Aufgabe zu, die Entstehung der allerersten Wortbedeutungen beim Kinde klarzulegen, eine Aufgabe, die als eine der schwierigsten auf dem Gebiete der kindlichen Sprachentwickelung bezeichnet werden muß. Denn während sich einerseits die äußere Sprachform unmittelbar der äußeren Beobachtung darbietet, wir darum jede lautliche Veränderung leicht feststellen können, anderseits in bezug auf die innere Sprachform in späteren Entwickelungsstadien die Möglichkeit vorliegt, uns mit dem Kinde über den Sinn seiner Worte durch gegenseitige Aussprache verständigen zu können, so sind wir in jener Periode, in der das Kind seine ersten Wortbedeutungen gewinnt, auf eine sachlich ungenügende Forschungsmethode angewiesen. Die Methoden der äußeren Beobachtung und der wechselseitigen Verständigung versagen hier vollständig. Man kann nur aus den sprachlichen Äußerungen des Kindes Rückschlüsse machen auf das, was es damit meint. Doch diese Methode birgt die große Gefahr in sich, daß der Erwachsene den Äußerungen des Kindes seine Wortbedeutungen unterschiebt. Außerdem gewährt sie, uneingeschränkt zur Anwendung gebracht, dem jeweiligen subjektiven sprachwissenschaftlichen und philosophischen Standpunkte des Beobachters großen Einfluß auf die Deutung der ersten Kindesworte. Eine kurze Darstellung der Geschichte unseres Problems wird dies zeigen. (Da der Schwerpunkt dieser ganzen Abhandlung in der Mitteilung und Verarbeitung eigener Beobachtungen liegt, so erlaube ich mir, die geschichtlichen Mitteilungen, soweit möglich, im Anschluß an Meumann I und Meumann II zu geben.)

Die ersten deutschen Erforscher der Kindersprache: Sigismund, Linder und Preyer fassen die ersten Worte des Kindes im wesentlichen als Begriffe auf, die durch Abstraktion auf Grund eines leichten Herausfindens der Ähnlichkeit von Wahr-

nehmungsumständen gewonnen seien und mit weitestem Umfang verwendet würden. Die Frage nach der Entstehung der ersten Wortbedeutungen läuft darum bei diesen auf dem Standpunkte einer logischen Psychologie stehenden Beobachtern vielfach hinaus auf die Frage nach der Entstehung von „Begriffen". Nach ihrer Auffassung ist das Kind, längst ehe die Sprache beginnt, im Besitze aller logischen Funktionen: der Begriffs-, Urteils- und Schlußbildung. — (Man vergleiche hierzu z. B. Lindner, Aus dem Naturgarten der Kindersprache; Leipzig 1898, Seite 17, 18, 19 ff.) „Eine ähnliche Ansicht vertreten die ersten französischen Forscher, insbesondere Perez, Compayré und Taine." (Meumann I, Seite 2.) Die Auffassung dieser Interpreten der ersten Worte des Kindes, die ich nach dem Vorgange Meumanns als die logisch begriffliche bezeichne, wurde fast gleichzeitig erschüttert durch die Statistik der kindlichen Vokabularien, mit der amerikanische Psychologen und Linguisten vorangingen, und durch die Kritik deutscher Pädagogen und Psychologen, die fast sämtlich direkt oder indirekt von Wundt angeregt wurden. Im Gegensatz zu der vorhin gekennzeichneten Richtung vertreten diese letzteren die Ansicht, daß es sich bei des Kindes ersten Wortbedeutungen, soweit sie intellektueller Natur sind, um sehr unvollständige, unanalysierte Wahrnehmungen handelt und daß die sprachliche Entwickelung des Kindes vorerst lediglich des Assoziations- und Reproduktionsgesetzen folgt. In diesem Sinne haben neben Wundt insbesondere W. Ament und E. Meumann die ältere Auffassung kritisiert. W. Ament nennt die ersten Wortbedeutungen des Kindes „Urbegriffe" (W. Ament, Die Entwickelung von Sprechen und Denken beim Kinde, Leipzig 1899, Seite 148 ff.) und will damit sagen, daß dieselben in intellektueller Beziehung eine völlige Sonderstellung einnehmen, sie sollen weder Allgemeinbegriffe noch Individualbegriffe sein, sondern werden in einer Weise verwendet, die beim Erwachsenen nicht mehr vorkommt. Nach Ament ist ein Urbegriff die Bedeutung eines Wortes, welches mit einer undifferenzierten Sachvorstellung verknüpft ist (Ament, a. a. O., Seite 150). Wegen der mangelhaften Differenzierung des Wortinhalts können nun die Worte in sehr allgemeiner Weise verwendet werden, und die Art ihrer Verwendung nennt er „Wortverallgemeinerung". Etwas Ähnliches wollte der englische Zoologe Romanes ausdrücken, wenn

er die ersten Wortbedeutungen als „Vorbegriffe“ bezeichnete. Er wollte damit andeuten, daß die ersten intellektuellen Gebilde des Kindes eine Zwischenstufe zwischen der allgemeinen tierischen und der spezifisch-menschlichen Erkenntnis einnehmen. (Aus Meumann I, Seite 43.) Die Auffassungen Aments und Romanes' haben das gemeinsam, daß es sich bei des Kindes ersten Wortbedeutungen um eine noch nicht logische Stufe der intellektuellen Prozesse handelt, „innerhalb welcher die Worte des Kindes Namen von großer Allgemeinheit sind, mit welchen die allerverschiedenartigsten Gegenstände bezeichnet werden. Ferner wird dabei angenommen, daß die Kinder anfangs die zuerst erworbenen Worte beständig verallgemeinern, indem sie einen immer größeren Kreis von Dingen unter die gleiche Bezeichnung unterordnen.“ (Meumann II, Seite 53.) (Eigentümlicherweise bezeichnet Ament nicht bloß logisch bearbeitete Vorstellungsgebilde, sondern alle Wortbedeutungen als Begriffe. Dadurch wird er des Nachweises überhoben, wann und wie sich bei der Bildung der kindlichen Wortbedeutungen die logischen Funktionen betätigen, und da er infolgedessen in seiner Darstellung der „Entwickelung von Sprechen und Denken beim Kinde“ gerade dieses außerordentlich schwierige Problem unberücksichtigt läßt, kann man wohl sagen, daß er bei seiner Arbeit auf halbem Wege stehen geblieben ist. Die Untersuchungen Aments sind auch insofern nicht ganz einwandfrei, als sich der Verfasser in der Absicht, den immerhin hypothetischen Parallelismus der ontogenetischen und philogenetischen Sprachentwickelung nachzuweisen, dazu verleiten läßt, seine Beobachtungen im Sinne vorgefaßter entwickelungsgeschichtlicher und sprachwissenschaftlicher Meinungen zu verwenden.) Ein weiterer Gegensatz in der Interpretation der ersten Wortbedeutungen hat sich in der jüngsten Zeit herausgebildet. Während bis dahin alle Beobachter der Kindersprache dieselbe mehr oder weniger als intellektuelle Gebilde — apperzeptive oder assoziative — ansahen, hat Meumann in seinen beiden obengenannten Schriften darauf hingewiesen, daß die allerersten Wortbedeutungen emotionell-volitionaler Art, die ersten Worte der Kinder also Gefühls- und Wunschwörter seien. Erst durch einen Prozeß, den er die „Intellektualisierung“ der ersten Worte nennt, werden die Wortbedeutungen nach seiner Auffassung gegenständlicher Natur

(Bezeichnungen von Wahrnehmungsinhalten, Dingen oder Vorgängen), ohne daß deren emotionelle Seite ganz zurücktritt. Diese Intellektualisierung der ersten Wortbedeutungen bildet nach ihm den Übergang von der „emotionell-volitionalen" zur „assoziativ-reproduktiven" Sprachstufe. (Meumann I a. a. O., Seite 5.) Meine Aufgabe soll nun darin bestehen, an der Hand eigener Beobachtungen eine Darstellung der Entstehung der ersten Wortbedeutungen zu geben, um zugleich auf diesem Wege ein Urteil über die Richtigkeit der mitgeteilten Auffassungen zu gewinnen.

Zur einwandfreien Lösung dieser Aufgabe halte ich die unmittelbare Beobachtung für unbedingt notwendig; denn nur dann ist es möglich, aus der jedesmaligen Wortverwendung und den sie eventuell begleitenden Gebärden, vielfach auch aus dem Klang der Stimme den Inhalt der ersten sprachlichen Äußerungen des Kindes zu erschließen und so eine möglichst objektive Verifikation ihrer Deutung zu erlangen. Wo die Bedeutung der ersten Worte nicht unzweifelhaft aus der Wortverwendung und den angegebenen Begleiterscheinungen erkennbar ist, werde ich mich bei der Interpretation derselben einer von Meumann zuerst angewandten Methode bedienen, die in der Durchführung folgender drei Grundsätze besteht:

1. „Wo nicht besondere Gründe entgegenstehen, haben wir uns die Wortbedeutungen und die psychophysischen Prozesse, die bei ihrer Gewinnung und Verwendung in Aktion treten, so einfach wie möglich zu denken.

2. Wo die Wortbedeutungen des Kindes nicht vollkommen eindeutig sind, muß die allgemeine körperlich-geistige Entwickelung (Entwickeltheit) des Kindes die maßgebenden Gesichtspunkte für die Interpretation abgeben.

3. Wenn irgend möglich, muß die Deutung der kindlichen Worte, ihrer Gewinnung und Verwendung aus späteren Entwickelungsstadien geschehen, die der Beobachtung besser zugänglich sind. Insbesondere müssen wir jedesmal, wenn ein bedeutungsbildender Prozeß als später eintretend oder in späteren Jahren noch nicht vorhanden erwiesen werden kann, diesen von den früheren Entwickelungsstadien absolut ausschließen." —

Nunmehr lasse ich die unser Problem betreffenden Beobachtungen folgen. Ich habe dieselben an verschiedenen Kindern mehrere Monate hindurch aufgezeichnet, bezw. aufzeichnen

lassen. Daß das gesammelte Material vielleicht manches Minderwertige enthält, das nicht geeignet ist, zur Klärung unserer Frage nach der Entstehung der ersten Wortbedeutungen beizutragen, wird jedermann begreiflich finden, der sich einmal damit befaßt hat, kleine Kinder zu beobachten.

Die ersten sprachlichen Äußerungen, die mein Sohn Kurt bis zu dem Zeitpunkte, an welchem die vorliegende Arbeit zum Abschluß kommen mußte, gebrauchte, waren — chronologisch nach ihrem erstmaligen Auftreten geordnet — die folgenden:

1. **wauwau** (wauwa, wauwö, wowo, wowö.)

251. Tag. Auf dem Büfett in dem „guten Zimmer" steht ein kleines Hundchen aus Porzellan, ca. fünf Zentimeter lang. Kurt kennt dasselbe schon längere Zeit, betrachtet es allemal mit größter Freude und Verwunderung und greift auch stets danach. Am 13. 10. 1902 (also am 251. Lebenstage) gehe ich, Kurt auf dem Arm tragend, wieder in den genannten Wohnraum. Schon in der Türe richtet er den Blick nach der Stelle, an der das kleine „Wauwauchen" seinen Platz hat. Er sieht es und spricht sofort freudig erregt und mit ziemlicher Deutlichkeit „wauwau", ohne daß ich ihm das Wort vorher vorgesagt hätte. Gleichzeitig reckt er mit seinem linken Ärmchen danach. Das Experiment wiederholt sich an demselben, sowie am 257., 314. und 324. Lebenstage jedesmal in derselben Weise.

302. Tag. Kurt betrachtet die Bildchen in dem Katalog von „Schellenbergs Kaisermagazin". Auf einmal zeigt er mit einer äußerst schnellen Handbewegung auf ein kleines Nähtischchen und ruft mehremal voll Freude: „wauwau" („wauwa"). Dabei hopst er in seinem Stühlchen auf und ab.

307. Tag. 1. Kurt ist mit seiner Mama in der Küche; er hört einen Hund im Hofe bellen, sieht verwundert nach dem Küchenfenster und spricht: wau—wa. — 2. Er spricht wauwau (wau—wa oder wauwö), als er das Bild der Großeltern sein Schaukelpferd und die Wanduhr sieht. Allemal ist auf seinem Gesicht Freude und Verwunderung zu lesen.

331. Tag. Fräulein H. Sch. kommt, um zum Jahreswechsel zu gratulieren. Sie trägt einen Pelzboa mit Hundekopf. Kurt zeigt auf denselben und sagt „wau—we" (Wahrscheinlich rufen die dunkeln Glasaugen und die großen weißen Zähne sein Staunen hervor.) An demselben Tage besucht mich eine frühere

Schülerin, Fräulein L. O., aus dem gleichen Anlaß. Ihr Pelzboa ohne Hundekopf entlockt ihm dieselbe Lautverbindung.

334. Tag. Onkel H. hat ihm einen Gummimann geschenkt, welcher infolge einer Vorrichtung allemal einen pfeifenden Ton hervorbringt, sobald man ihn zusammendrückt. Kurt reicht mir ihn (Gummimann) hin und spricht „wauwe". (Offenbar wünscht er, daß derselbe wieder pfeifen soll.)

337. Tag. Kurt zeigt verwundert auf Mamas goldene Brosche und die Knöpfe am Jackett und ruft „wauwe".

341. Tag. Kurt zeigt mit schnellen Armbewegungen nach verschiedenen Stellen meiner gekräuselten Binde und stößt die fragliche Lautverbindung aus.

396. Tag. Kurt sieht die schwarzen Knöpfchen in meinem Vorhemd und spricht mit dem Ausdruck des höchsten Staunens „wauwe" und „wowo".

397. Tag. 1. Wenn er einen Hund auf der Straße sieht, so ruft er voll Freude „wauwau". — 2. Kurt ist in der Schlafstube, reckt sein Ärmchen nach dem Fenster derselben und spricht in bittendem Tone abwechselnd „wowo" und „ß—ß—ß". (Er will an das Fenster gehoben werden und Hund und Katze sehen, die gewöhnlich im Hofe sind.)

428. Tag. Sobald er Knöpfe oder Hunde sieht, spricht er auch heute noch mit erstauntem und freudigem Gesicht: wauwau, wowo, wowö oder wauwö.

433. Tag. 1. Kurt hält mir ein Badethermometer hin und spricht „wowo". 2. Sieht Perlen am Kleid und spricht „wauwe".

(Siehe auch 11. dudu 429. Tag.)

443. Tag. Kurt spricht oftmals wiederholt wauwa, als er sein kleines Tuchhundchen haben will.

2. **a-a** (im Rachen erzeugt, kurz hervorgestoßen.)

258. Tag. Ich mußte, da ich etwas unpäßlich war, das Bett hüten. Meine Frau kommt mit Kurt in die Schlafstube. Letzterer gewahrt meinen Kopf mit dem dunkeln Haar, der unbedeckt ist, und stößt den angegebenen Laut reduplizierend aus. (Offenbar Ausdruck seines Erstaunens.)

260. Tag. Sobald er seit diesem Tage etwas auf der Straße sah, was ihn lebhaft interessierte (Wagen, Pferde, Hunde, Vögel), rief er allemal a—a—a.

370. Tag. Kurt gebraucht ihn, als er eine Droschke auf

der Landstraße sieht. Wie elektrisiert schnellt sein Zeigefinger in der Richtung des Gefährtes. Er sieht abwechselnd nach diesem und mir. Nunmehr dient der reduplizierte Laut der Mitteilung. Kurt will mich auf den Gegenstand seines Interesses aufmerksam machen.

372. Tag. Kurt hat in die Stube uriniert. Er weist auf die Spuren seines Deliktums durch „a—a" hin. Desgleichen als seine Mama Milch verschüttet hat.

373. Tag. Kurt spricht „a—a", sobald er den Drang zum Urinieren fühlt. (Er ist nämlich verschiedentlich ausgezankt worden, sobald er ins Zimmer uriniert hat.) Er macht durch diese Lautreduplikation also nunmehr seine Umgebung auf sein Bedürfnis aufmerksam. Die Accentuierung ist folgende: ă-ā,ă-ā etc.

375. Tag. Es sind einige Tröpfchen Milch auf dem Brustbrett seines Stühlchens verschüttet worden. Er zeigt darauf und sagt: ă-ā.

376. Tag. 1. Kurt macht durch die genannte sprachliche Äußerung auf ein auf dem Boden liegendes Emailletöpfchen aufmerksam. 2. K. hat Apfelteilchen ausgespuckt und sich dabei die Hände beschmutzt. Er hält die letzteren seiner Mama hin, spricht ă-ā und beruhigt sich nicht eher, bis ihm dieselbe seine Hände wieder vollständig gesäubert hat. 3. Als er Brotkrümchen in seinem Bettchen sieht, weist er durch ă-ā darauf hin.

390. Tag. Durch ă-ā verbunden mit der hinzeigenden Gebärde, macht er auf die unter dem Bette stehenden Pantoffeln Papas aufmerksam, ebenso auf das im Nachtschränkchen stehende Nachttöpfchen.

412. Tag. Kurt hat aus einem Buche einige Blätter gerissen. Er zeigt darauf und spricht ă-ă-ā.

423. Tag. 1. Kurt sträubt sich, als er mittags zum Schlafen hingelegt wird. Plötzlich spricht er ă-ā. Er weiß, daß er, sobald er sich in dieser Weise vernehmbar macht, aufgehoben und abgehalten wird, benutzt also diese Erfahrung, um aus seiner — nach seiner Meinung — unangenehmen Lage herauszukommen. 2. Wenn man seit einigen Tagen früh morgens an sein Bettchen kommt, zeigt er, diesen Laut hervorstoßend, unter die Decke.

429. Tag. 1. Auf einen auf dem Sofa liegenden Regenschirm macht er durch ă-ā aufmerksam; 2. desgleichen auf ein

Tröpfchen Speichel, welches aus seinem Munde auf meinen Rock gefallen ist, als ich ihn auf dem Arm trage.

3. **ch** (Reibelaut, nach ß übergehend; ähnlich dem englischen th.)

259. T a g. Meine Frau tippt mit dem Finger an den geheizten Ofen und spricht „heiß!" „heiß!" Darüber lacht Kurt laut auf und ruft (wahrscheinlich nachahmend) ch—ch—ch.

289. Tag. 1. Sobald er ein Licht sieht, fängt er vor Freude an zu hoppsen und stößt immerzu den Laut ch aus.

290. T a g. Kurt versucht mit seinem Zeigefinger die Fliegen von den Wänden aufzuscheuchen. Das Auffliegen derselben (Fliegen) erfreut ihn sehr und veranlaßt das genannte ch.

322. T a g. Der Christbaum wird geschmückt. Der Anblick der glänzenden Kugeln erweckt in ihm eine unbändige Freude. Fortwährend zeigt er nach denselben hin und ruft ch—.ch—ch. Dieselben Szenen wiederholen sich am Abend des nächsten Tages beim Anblick des angezündeten Baumes.

360. T a g. Der Laut ch als Ausdruck der Freude wird nicht mehr gehört.

4. **ä** (nasal, wie franz. in) und ö (kurz gesprochen.)

267. T a g. Wenn Kurt irgend einen Gegenstand haben will, so zeigt er nach demselben hin und spricht ä (nasal, langgezogen), und zwar solange, bis man seinen Wunsch erfüllt hat.

273. T a g. Der Ausdruck seines Begehrens ist ä (kurz gesprochen und redupliziert), mit einer Schattierung nach ö hin, begleitet von Greifbewegungen.

313. T a g. Sobald Kurt aus der Stube oder ans Fenster will, so reicht er nach der Türe oder dem Fenster und ruft lebhaft ö̆ - ȫ, ö̆ - ȫ. (Der Ton liegt auf dem zweiten ö.)

314. T a g. In der Abenddämmerung sitzt meine Frau mit Kurt auf dem Sofa der Wohnstube. Dieser reckt fortwährend nach der Gaslampe, indem er sein bekanntes ö̆ - ȫ ertönen läßt. Da ich den Wunschcharakter dieser Reduplikation kannte, dachte ich, er wünsche die Lampe angezündet zu sehen (im Dunkeln zeigte er stets etwas Furcht, auch in diesem Alter schon). Als ich seinem vermeintlichen Wunsche nachkomme, lacht er laut auf. Ich drehe darauf die Gasflamme noch einige-

mal aus und zünde sie wieder an. Jedesmal reckt er im Dunkeln nach der Lampe und wiederholt sein ŏ̄ - ō.

5. dada und deide.

320. T a g. Kurt zerzaust seiner Mama das Haar. Dies macht ihm, wie es scheint, großes Vergnügen. Seine Beschäftigung begleitet er mit den angegebenen Lautverbindungen, in schmeichelndem Tone gesprochen.

331. T a g. Mit großem Vergnügen zupft er mich an Kopf- und Barthaar und spricht dazu sein „dada" und „deide".

337. T a g. Kurt faßt den Hals der Mama, legt sein Köpfchen an ihren Backen und spricht mit scheinbarem inneren Wohlbehagen „dada" und „deide".

430. T a g. Diese Ausdrücke werden auch heute noch fast regelmäßig gehört, sobald K. seine Mama oder mich „frisiert".

6. baba.

331. T a g. Jedes Weinen begleitet Kurt durch vielmalige Wiederholung der Silbe „ba".

396. T a g. Ich komme gegen 7 Uhr abends vom Spaziergang zurück nach Hause und setze mich an den Tisch, um die Zeitung zu lesen. Kurt stellt sich vor mich hin, weist mit seinen Fingerchen auf mich hin und spricht „baba". (Schon lange beantwortete er die Frage: Wo ist der Papa? damit, daß er auf mich hinzeigte.) Als ich, erfreut über seine Anrede, ihn dieserhalb lobe — was ihm, nebenbei gesagt, außerordentlich gefällt; auf Lob ist er immer sehr erpicht gewesen —, da scheint er sich selbst seiner Leistung erst voll bewußt zu werden und ruft nun immerzu „baba", indem er mich freudestrahlend ansieht und meine Knie umfaßt.

397. T a g. Meine Frau, Kurt und ich fahren in der elektrischen Straßenbahn. Platzmangels halber muß ich mich ca. 3 m entfernt von den beiden niederlassen; der Wagen ist voll besetzt. Kurt läßt sämtliche Wageninsassen Revue passieren. Als er mich in meiner Ecke entdeckt, ruft er mit dem Ausdruck freudiger Verwunderung und so laut, daß man es trotz des Wagengeräusches durch den ganzen Wagen hört „baba" (Mama, ei, sieh doch, da ist ja der „baba"!).

403. T a g. Kurt ruft auch reduplizierend „ba", als er der Mama ansichtig wird. (Hierzu ist nun zu bemerken, daß er

sehr wohl meine Frau und mich unterscheiden konnte. Fragte man ihn: Wo ist der Papa? so zeigte er auf mich, und bei der Frage: Wo ist die Mama? nach meiner Frau. Daß die Reduplikation „baba" auch durch den Anblick der Mutter ausgelöst wurde, hat lediglich seinen Grund darin, daß er die Reduplikation „mama", so oft man sie ihm auch vorsprechen mochte, zu dieser Zeit noch nicht nachahmen konnte.)

406. Tag. 1. Kurt hört, daß die Vorplatztüre aufgeschlossen wird und spricht „baba". (Er hat schon gar oft erfahren, daß nach dem Aufschließen der Papa eintritt.)

2. Ich beschäftige mich mit meinem Kinde in der Wohnstube; auf einmal wird die Vorplatztüre von einem Jungen geöffnet, der meiner Frau etwas in der Stadt besorgt hat. Kurt hört das Aufschließen und spricht sofort wieder „baba". (Da seine Mama nicht im Zimmer ist, glaubt er wohl, diese käme; und da er „mama" noch nicht sprechen kann, so erklärt sich auf diese Weise die sprachliche Äußerung.)

408. Tag. Meine Frau hat sich hinter die Küchentüre versteckt. (Er spielt nämlich gern Verstecken.) Kurt sucht sie. Als er sie endlich findet, ruft er freudestrahlend immerzu sein „baba", trotzdem er mich eben erst in der Wohnstube verlassen hat.

409. Tag. 1. Er begrüßt mich mit dieser Anrede, indem er auf mich deutet, als er am Morgen früh aufwacht und mich im Schlafzimmer gewahrt.

2. Ich gebe Kurt eine mir zugegangene Schneiderofferte, auf welcher Männer in den verschiedensten Garderoben abgebildet sind. Er deutet auf die einzelnen Gestalten und nennt sie alle „baba".

410. Tag. Kurt hat auf die Aufforderung hin: Ruf den Papa! stets sein „baba" hören lassen. Nun sage ich ihm: Ruf dem „Bibi"! (Das Lallwort „bibi" konnte er nachahmen.) Als ich kaum das Wörtchen „Ruf" ausgesprochen habe, ertönt auch schon das „baba". (Mechanische Auslösung durch assoziative Suggestion; wurde jedoch nur einige Tage bemerkt.)

411. Tag. Ich spiele auf dem Pianino. Kurt, der Musik sehr gern hört und selbst gern „spielt", kommt zu mir, hängt sich auf meine Knie und bittet in einem fort „baba", „baba". Erst als ich ihn auf den Schoß nehme, so daß er auf dem Instrument herumhämmern kann, ist er ruhig.

412. T a g. 1. Kurt steht auf dem Balkon neben seinem Stühlchen. Er möchte ein Streichhölzchen unter dem letzteren hervorholen (und weiterhin dann, wie auch sonst, wahrscheinlich hinunter in den Hof werfen). Er kann dasselbe aber nicht erfassen, fängt an zu schreien und ruft immerzu „baba". (Papa soll's ihm holen.)

2. Er spricht „baba", als er beim Kaffeetrinken Brot haben will, desgleichen, als er die Tischschublade geöffnet haben möchte.

3. Als ich ihm am Abend, nachdem ihn seine Mama zu Bett gebracht hat, „gute Nacht" sage und das Schlafzimmer verlasse, sagt er: „baba, adda" (Papa geht fort!).

414. T a g. Indem er beim Mittagessen aur meinen Teller zeigt, spricht er die genannte Reduplikation. Er nimmt keine Speise mehr von seiner Mama, bis sie aus meinem Teller geschöpft hat. Sein „baba" bedeutete also lediglich den Wunsch: Ich will von Papas Teller essen! Dieser Vorgang wiederholt sich in der Folgezeit noch gar häufig.

422. T a g. Meine Frau, welche Kurt auf dem Arm hält, fragt diesen, auf mich zeigend: Wer ist das? Kurts Antwort: baba.

430. T a g. Ich verabschiede mich von Kurt, um auszugehen. Als ich die Vorplatztüre zuklappe, sagt er: da, baba (= Papa hat die Türe zugemacht. „da" [kurz] sprach er nämlich allemal, wenn eine Türe geschlossen wurde).

434. T a g. 1. Als er morgens wach wird, hört er Papas Tritte im Nebenzimmer. Sofort spricht er, zu seiner Mama gewendet, „baba" (das ist der Papa).

2. Kurt will auf das Sofa gehoben werden und spricht „baba, obba".

448. T a g. Kurt sieht Papas Hosen am Haken hängen, zeigt darauf und spricht „baba".

450. T a g. „Baba" wird als Ausdruck eines jeden Wunsches gebraucht, dessen Erfüllung er von seinem Papa erwartet.

7. **ada.**

390. T a g. 1. Kurt spricht mehreremal „ada", als ihn seine Mutter zum Ausfahren angezogen hat; desgleichen, als ich, ihn auf dem Arm, die Vorplatztüre bei der Rückkehr aufschließe.

394. T a g. Er zeigt nach der Türe und sagt „ada" (Wunsch,

fortzugehen); ebenso, als ich, den Überzieher angezogen, das Zimmer verlasse.

397. Tag. Ich ziehe Weste und Rock an; Kurt sieht dies und spricht „ada".

403. Tag. Wenn man ihn fragt: Wo warst du hin? oder: Wo gehen wir denn hin? antwortet er mit seinem „ada".

412. Tag. Als ich am Abend nach Hause komme, sitzt Kurt in seinem Stühlchen am Tisch in der Wohnstube. Er sieht mich und spricht: „baba ada". (Sollte wohl heißen: Papa war fort. Man vergleiche hierzu auch 6. baba, 412. Tag. 3.)

421. Tag. Als ich fortgehe und die Türe zuklappe, spricht er: „ada, baba".

431. Tag. Kurt ist in der letzten Zeit angehalten worden, allen Besuchern beim Weggehen ein Händchen zu geben. Dazu aufgefordert, tut er dies auch heute, als sich Frau N. verabschiedet, und sagt zugleich „ada".

446. Tag. 1. Als ich ausgehe, kommt mir Kurt bis an die Vorplatztüre nach und ruft in bittendem Ton mehreremal „ada".

2. Eine Freundin meiner Frau ist mit ihrem kleinen Jungen bei uns zu Besuch. Nachdem dieselbe weggegangen und Kurt gefragt wird: Wohin ist das Kindchen? antwortet er: „ada".

8. obba.

391. Tag. 1. Kurt sitzt auf dem Boden; er reckt die Ärmchen nach mir (möchte aufgehoben werden) und spricht in einem fort „obba", bis ich seine Bitte erfülle.

2. Er hebt den Schürhaken — nebenbei gesagt, eines seiner liebsten Spieldinge — vom Boden auf und sagt ebenso.

396. Tag. K. will vom Arm der Mutter auf den Boden, um zu laufen; er gibt diesen Wunsch durch die angegebene sprachliche Äußerung und gleichzeitiges Recken mit den Ärmchen kund.

397. Tag. „obba" spricht er, wenn er aus seinem Stühlchen will.

404. Tag. Kurt spricht allemal „obba", sobald er sich niederhockelt (Kniebeuge).

406. Tag. Wenn er einen Gegenstand (Löffel, Brot, Schürhaken etc.) auf den Boden wirft, so begleitet er diese Tätigkeit durch „obba". Ebenso läßt er dasselbe hören, sobald er einen solchen zum Hinwerfen bereit hält. Z. B.: Er will

einen Löffel auf den Boden werfen. Ich habe ihm dies des öfteren untersagt. Er sieht mich mit fragendem Blick an und sagt: „obba".

410. Tag. Kurt sitzt im Stühlchen. Sein Schürhaken ist auf den Boden gefallen. Er sieht mich an und, auf das Eisen zeigend, spricht er in einem fort: „obba", bis ich dasselbe aufhebe und ihm gebe.

423. Tag. Er hat verschiedene kleine Gegenstände vom Balkon in den Hof hinabgeworfen. Indem er mich ansieht und mit seinem Finger in den Hof zeigt, spricht er: „obba". (Ich soll sie heraufholen.)

424. Tag. 1. Kurt hat Brot aus dem Küchenschrank entnommen und wirft es auf den Boden. Ich hebe es auf und lege es wieder an seinen Platz. Mein Junge reicht nach dem Schrank und spricht: „obba".

2. Kurt will aus dem Bettchen aufgehoben werden und spricht abwechselnd a—a und „obba". (Vergl. hierzu 2. a—a, 423. Tag!)

3. Er sitzt in seinem Stühlchen am Tisch und wirft einen Apfel auf denselben. Nun möchte er denselben wieder haben und sagt: „obba".

4. Dasselbe wiederholt sich, als er ein entfernt von ihm liegendes Streichhölzchen nehmen möchte.

425. Tag. 1. Kurt sitzt in seinem Stühlchen am Kaffeetisch. Er zeigt nach der offenstehenden Türe und ruft im bittenden Tone: „obba".

2. Er ist in der „guten Stube" und will hinausschreiten, zieht die Zimmertüre auf und begleitet diese Tätigkeit mit „obba".

3. Seine Mama öffnet die Balkontüre und Kurt läßt dasselbe Wort hören.

427. Tag. 1. Kurt spricht es, als er eine auf dem Stuhl liegende Streichholzschachtel ergreift. Desgleichen sagt er „obba", als er die Kartoffelschalen, die er vorher auf den Boden geworfen, wieder aufhebt und in einen nebenstehenden Korb legt.

429. Tag. Kurt hat seit einigen Tagen gelernt, sich ohne fremde Hilfe aus dem Sitzen zu erheben. Dies macht ihm solche Freude, daß er sich in einem fort hinsetzt und wieder aufsteht. Das Hinsetzen sowohl, als auch das Aufstehen begleitet er stets mit „obba".

9. hich-hich.

394. T a g. Sobald Kurt sein Schaukelpferd bewegt, ruft er voll Freude hich—hich. (Wird nur einige Tage gehört.)

10. ß-ß.

397. T a g. Kurt ist in der Schlafstube, reckt seine Ärmchen nach dem Fenster derselben und spricht in bittendem Tone abwechselnd „wowo" und „ß—ß—ß". (Er will ans Fenster gehoben werden und Hund oder Katze sehen, die gewöhnlich im Hofe sind. Seit einigen Tagen ruft er nämlich allemal, sobald er die letztere im Hofe sieht, voll Freude: ß—ß; — Nachahmung des Lockrufes der Katze —).

11. du-du.

397. T a g. Ich habe seit längerer Zeit, wenn Kurt sein Schaukelpferd bewegte, stets: Raragäulchen, ju—ju! gesprochen. Heute spricht er nun bei dieser Betätigung, das „ju—ju" nachahmend, „du—du"; dabei jauchzt er geradezu vor Freude; je ärger das Pferdchen schaukelt, desto mehr freut er sich.

405. T a g. Kurt sprach die Reduplikation als er auf seiner Spazierfahrt laufende Pferde sah. Auf seinem Gesicht ist große Freude zu lesen.

411. T a g. In der „guten Stube" hängt das Bild eines Pferdes (Ölgemälde); beim Anblick desselben wird ebenfalls das „du—du" ausgelöst.

417. T a g. 1. Sobald er das Rollen eines Wagens hört, sieht und zeigt er unaufhörlich nach dem Fenster und spricht: „du—du", desgleichen beim Sausen des Windes (glaubt es sei ein Wagen). Hebt man ihn nicht hoch, damit er das Gefährt sehen kann, so fängt er an zu weinen.

2. Kurt gewahrt im Spiegelschrank der „guten Stube" das Spiegelbild des Ölgemäldes vom Pferde und sagt: „dudu".

418. T a g. Meine Frau hat Kurt auf dem Arm und nähert sich dem Fenster des Wohnzimmers. Auch ohne daß Wagengerassel vernehmbar ist, ruft er „du—du". (Freut sich schon in dem Gedanken, daß er jetzt „du—du" sehen werde.)

419. T a g. Wir sitzen am Kaffeetisch. Auf einmal setzt Kurt ein außerordentlich wichtiges Gesicht auf und ruft ganz unvermittelt mehreremal „du—du" und „wauwau" (wowa).

420. Tag. Dasselbe Schauspiel wiederholt sich heute früh als ich ihm beim Aufwachen begrüßen will, nur mit dem Unterschied, daß jetzt auch die „ß—ß“ (Katze) noch in der Gesellschaft seiner Lieblingstiere „du—du“ und „wauwau“ erscheint. Mit dem Ausdruck der größten Freude wiederholt er diese Worte mehreremal in der verschiedensten Aufeinanderfolge.

429. Tag. Kurt besitzt neben einem großen Schaukelpferd noch zwei kleine Holzpferdchen. Als er nun heute in seinem Stühlchen sitzt und seine Spielsachen vor sich hat, nimmt er das eine dieser Holzpferdchen in die linke Hand, reicht es mir hin und spricht dazu immerfort mit dem Ausdruck der größten Wichtigkeit „du—du“. Darauf nimmt er das andere in die rechte Hand und tut wie zuvor. Um sein Unterscheidungsvermögen zu prüfen, nehme ich sein kleines Tuchhundchen, welches in der Größe dem kleineren Holzpferdchen gleichkommt, und halte es ihm vor; sofort sagt er „wowa“ (wau—wau).

431. Tag. Kurt sitzt in seinem Stühlchen am Mittagstisch und neben ihm meine Frau und ich. Plötzlich gerät er in freudige Erregung und ruft „dudu“, „bibi“, „wauwau“, „ß—ß“ im bunten Wechsel durcheinander. In seiner Erregung überhastet er sich oft, so daß Wortbildungen, wie „bi—dudu“, „wau—dudu“, „du—wauwau“, „wau—bibi“ etc. erzeugt werden. (Seine Lieblingstiere „gehen ihm sehr im Kopfe herum“, sie gehen mit ihm zu Bett und stehen mit ihm auf!)

436. Tag. Er hört Pferdegetrappel auf der Straße und ruft „dudu“.

12. bibi.

406. Tag. Kurt spricht „bibi“. Trotzdem er die „bibi“ (Tauben und Hühner, die er tagtäglich im nebenanliegenden Hofe eines Bäckers sieht) schon lange kennt und die Frage: Wo sind die bibi? prompt mit der Blickrichtung und durch Hinzeigen beantwortet, ist es doch zweifelhaft, ob er mit der angegebenen gesprochenen Reduplikation einen geistigen Inhalt verbindet. Er ahmt dieselbe in der Wohnstube auf Vorsagen hin nach. Wahrscheinlich haben wir es noch mit einem inhaltleeren Lallwort zu tun.

421. Tag. Heute spricht Kurt spontan das Wort „bibi“, als er Tauben im angrenzenden Hofe auffliegen sieht. (Vergl. 11. dudu, 431. Tag!)

13. **da.**

406. Tag. Sobald eine Türe, besonders die des Vorplatzes, zuklappt, spricht er „da".

426. Tag. Kurt will einen Schlüssel aus der obersten Schublade einer Kommode, die auf dem Vorplatz steht, ziehen. Da ihm dies nicht gelingt, kommt er zu mir in die Küche, sieht mich an und spricht, auf die Kommode zeigend, in weinerlichem Ton: ö—ö. Ich nehme daraufhin den Schlüssel mit der rechten Hand aus der Schublade; Kurt greift sofort danach. Statt ihm denselben zu geben, lege ich ihn, beide Hände auf dem Rücken haltend, aus der rechten in die linke Hand und halte ihm nun die leere Rechte hin. Kurt sieht dieselbe erstaunt an und spricht „da".

430. Tag. Er sagt „da, baba", als ich beim Fortgehen die Türe zumache. (Vergl. hierzu 6. baba, 430. Tag.)

14. **mama.**

418. Tag. Heute gelingt ihm öfters die Nachahmung des Wortes „Mama".

419. Tag. Er übt fortgesetzt das „mama". Seine Leistung scheint ihm große Freude zu bereiten.

423. Tag. Er gewahrt meine Frau in der Küche und ruft mit freudiger Miene „mama". Von jetzt ab kommt es wiederholt vor, daß der Anblick der Mama das genannte Wort auslöst. Er spricht dasselbe stets sehr langsam. Die Produktion scheint ihm noch schwer zu fallen. „Baba" wendet er nicht mehr auf meine Frau an. (Vergl. hierzu die Bemerkung bei 6. baba, 403. Tag!)

438. Tag. Fräulein B. im Hause vis-a-vis steht im Fenster und spricht mit mir. Ich sage zu Kurt, den ich auf dem Arm halte, indem ich hinüberzeige: Ruf! Sofort spricht K. „mama".

449. Tag. „Mama" ist Ausdruck eines jeden Wunsches, dessen Erfüllung er von der Mama erwartet.

15. **mimi.**

422. Tag. Spricht „mimi". (Wahrscheinlich noch Lallwort.)

431. Tag. Seine Mama hält ihm eine Tasse Milch vor, ohne ein Wort zu sprechen. Kurt spricht, indem er nach der Tasse reicht, verschiedenemal in dringendem Tone „mimi".

16. **bitte (beïte-beute).**

424. Tag. Kurt ahmt das ihm vorgesprochene „bitte, bitte" mit „bitte, beïte und beute" nach (Lallwort).

427. Tag. Er wirft seinen Gummiball mehreremal auf den Boden und begleitet jedes Hinwerfen mit „bitte" oder „beute". Dabei freut er sich ungemein.

429. Tag. Holzblättchen, Schürhaken und Ball wirft er mit aller Wucht auf den Boden und spricht jedesmal, indem er den „Mund recht voll packt", „bitte" oder „beute".

17. **na-na** (übergehend nach nein-nein).

429. Tag. Kurt schüttelt, als er essen soll, verneinend das Köpfchen und spricht „nana". (Nachahmung von „nein—nein", womit jedes Verbot der Eltern seit langer Zeit seinen Abschluß findet.)

430. Tag. Ich frage ihn: Willst du „lulu" (Schläfchen) machen. Kurt schüttelt das Köpfchen und sagt „nana".

432. Tag. 1. Als ich meinen Morgenkaffee trinke, reicht Kurt nach meinem Brot und spricht „nana".

2. Kurt fährt das Rädergäulchen durchs Wohnzimmer. Als sich ihm ein Hindernis in den Weg stellt, spricht er unwillig „na—na".

433. Tag. Kurt bleibt mit dem Schürhaken an einem Gegenstand hängen und spricht na—na (Ausdruck des Mißbehagens).

18. **beu-dododo.**

432. Tag. Heute verspricht er beim Hinwerfen seines Balles verschiedenemal: beu—dododo. (Entstanden aus „beute" — Wort 16 — und dudu — Wort 11.)

19. **didi.**

436. Tag. Kurt spricht dasselbe allemal, wenn er sich freut. (Heute nicht weniger als 438 Mal gebraucht.)*)

Im Anschluß an die Mitteilung der sprachlichen Äußerungen meines eigenen Kindes gebe ich auch die an anderen in den ersten Sprachanfängen stehenden Kindern gemachten Beobachtungen wieder, soweit sie geeignet erscheinen, ein helleres

---

*) Die Fortsetzung dieser Aufzeichnungen siehe in dem „Nachtrag", Seite 104!

Licht auf die bei der Bildung der ersten Wortbedeutungen stattfindenden psychischen Prozesse zu werfen.

I. Gertrude Stahl.

15. Lebensmonat. Das Wort „mama" wird von ihr allemal gebraucht, sobald sie etwas Eßbares sieht und dasselbe haben möchte. Demselben Wunsch dient auch die Reduplikation „nam—nam".

16. Monat. „popo" (Nachahmung des Wortes „Kartoffeln") spricht sie in oftmaliger Wiederholung, wenn sie von den auf dem Tisch stehenden Kartoffeln haben will. (Vergl. hierzu meine hierauf bezüglichen Ausführungen bei der Behandlung des Problems der Worterfindung.) Jei (Brei) wird hervorgebracht, wenn die Mama den Brei bringt. Hi—hi ist Ausdruck der Freude.

„di—di" spricht sie, wenn sie irgend einen Gegenstand haben möchte.

Durch „mimi" gibt sie den Wunsch nach Milch zu erkennen. Durch „hu" drückt sie ihr Verlangen nach Suppe aus.

Sonne und Mond nennt sie „mmo". „Opa" sagt sie, sobald sie auf das Sofa oder auf einen Stuhl gesetzt werden will.

Gegen Ende des 16. Monats wird „hm" (dringend gesprochen) als Ausdruck eines Begehrens gebraucht.

„mü—mü" spricht sie voll Freude, wenn sie einer Fliege ansichtig wird („mü—mü" Nachahmung von Mücke).

Die Worte „bubo", „bi", „äb", verbunden mit Greifbewegungen, werden gesprochen, sobald sie ein Butterbrot, eine Birne, oder Äpfel haben möchte.

17. Monat. Mit „mimi" bezeichnet sie jetzt alles Eßbare. (Milch verlangt sie jetzt durch „mich".) Gleichzeitig dient es als Ausdruck bezw. Mitteilung des Begehrens.

„Mama" gebraucht G. St. jetzt bei allen möglichen Wünschen. (Mama soll ihr die betr. Gegenstände ihres Begehrens geben.)

Herrn E. empfängt sie mit dem Wort „baba". (Trug einen Schnurrbart und Spitzbart, wie Herr Stahl.)

Indem sie die Hände zum Abputzen hinhält, spricht sie „ab". (Wunsch.)

18. Monat. „hei" wird als Ausdruck der Freude gebraucht.

G. spricht „a—a", sobald sie auf das Töpfchen will. Sie erzeugt dieselbe sprachliche Äußerung, sobald sie das Töpfchen sieht und kein Bedürfnis verspürt.

Ihr zwei Monate altes kleines Schwesterchen nennt sie „bobch", sobald dasselbe weint, teilt sie dies ihrer Mama mit den Worten mit: „bobch a" (langgezogen).

Gertr. nimmt die Tasche, geht der Türe zu und sagt „ada" (soll heißen: ich gehe jetzt fort). Wenn ihr kleines Schwesterchen gebadet werden soll, kündigt sie dies demselben an mit den Worten: „bobch, jeich ba", (eine der Mutter nachgeahmte Redensart: Schwesterchen, du wirst gleich gebadet. Daß sie mit dem Wörtchen „jeich" eine Zeitvorstellung verbindet, ist unwahrscheinlich.)

Sobald ihre Mama die kleine Marie, ihr Schwesterchen, aus dem Bettchen aufhebt, sagt sie „auf".

„ab" spricht sie, wenn Mama die Kleine von den Windeln entblößt.

Wenn Frau St. damit beginnt, die entblößte Marie wieder zu wickeln, reicht sie die Sicherheitsnadeln und sagt „nä" (d. h.: hier hast du das Nädelchen).

Der Anblick des Häubchens, welches die Mama dem Schwesterchen beim Ausgehen aufsetzt, entlockt ihr das bekannte „ada".

Ich (der Beobachter) zeige ihr mein Taschenmesser und frage sie: Was ist das? Antwort: „baba" = das gehört dem Papa.

Sie zeigt auf das Handtuch und spricht „ab", obwohl ihre Hände weder schmutzig noch naß sind. (Soll wohl heißen: das dient zum Abtrocknen.)

Ihr Schuhchen nennt sie „hu", ebenso meine Tuchpantoffeln.

Während Mama die Hände abtrocknet, sagt sie „ab" (soll heißen: Mama trocknet die Hände ab.)

19. Monat. Ei und Eierschalen nennt sie „Gackei". Dasselbe Wort gebraucht sie, sobald Mama die Suppe anrichtet, in welche gewöhnlich ein Ei kommt.

„a—a böbch" heißt: Ich fühle ein Bedürfnis und will das Töpfchen haben.

20. Monat. Sobald sie vom Trottoir heruntergeht, spricht

sie: „ab—dei" (absteigen); den umgekehrten Vorgang begleitet sie mit „opa".

„ada häs" = ich will zu den Häschen (Stallhasen) gehen.

Als Mama Gertrude das Waschbecken abnimmt, spricht diese weinend „wa" = ich will mich waschen.

„u—wa" (zumachen) sagt sie, indem sie die Türe schließt.

Gertr. sieht die Zwiebacksdose und spricht in oftmaliger Wiederholung „wiewat".

II. Rose Bartscher.

15. Lebensmonat. Rose hält der Mutter ein Stück Brot hin und sagt: „beis" = Mutter soll beißen.

Sie spricht „uch" (Kuchen) reduplizierend, d. h. ich will Kuchen haben.

„hisch" ist der Ausdruck ihres Verlangens nach Wurst.

16. Monat. Rosel sieht das Bild, welches ein Kind darstellt. Sie ruft mit größter Freude, indem sie danach greift: „didi, didi". Sieht sie Feuer, so entfernt sie sich und ruft abwehrend: „heis—heis".

„dudde auf" bedeutet: Ich will am Fenster gucken, macht es auf!

„beisch" = Bleistift kann je nach der Betonung Wunsch oder Benennung sein. Will sie ihrer Puppe den Schuh anziehen oder selbst angezogen werden, so spricht sie „az".

„nein" soll heißen: ich stecke die Hand hinein (in das Töpfchen).

Die Mutter holt den Hut; Rosel weiß sofort, daß dieselbe ausgehen will. Sie ruft im Ton der Mitteilung: „ada" = sie geht fort.

„se bopp az" bedeutet: (ich will) die Puppe anziehen.

„wadder" (Wasser) wird heischend sowie mitteilend gebraucht.

„hut" (Hut), „deich" (Fleisch), „dul" (Stuhl) und „gaga" (Uhr) werden ebenso in dieser zweifachen Weise verwendet.

17. Monat. „Sie stellt sich vor Papa, reckt die Ärmchen und sagt „hopp", d. h.: ich will aufs Sofa gehoben werden.

„laula pat" (Lauras Pack) spricht sie, als sie Lauras, des Dienstmädchens, Kleider sieht.

„bepp zu" dient als Ausdruck ihres Wunsches: Macht mir die Knöpfe zu!

„laula batt ada“ = Laura ist fortgegangen.

18. Monat. „opa gisch aus“ bedeutet: Großvater hat etwas geschickt, packt es aus.

Rose bringt ein Töpfchen, in dem ein Kuchenstückchen liegt, und spricht: „kuche is drin“.

Sie sieht einen Wagen vorüberfahren und ruft voll Freude: „rara“ (Pferd).

Beim Spiel stößt sie sich an einem Schränkchen; sie kommt weinend und sagt: „stos—stos“.

„bums mama unna“ = Mama, der Ball liegt unten.

III. Ernst Witebsky.

18. Lebensmonat. „mama“ ist Bezeichnung für Mutter, „papa“ für Vater und „ahmama“ für Großmutter; „ahpapa“ nennt er den Großonkel, überhaupt jede ältere Person, auch eine auf einem Bilde oder einer Münze dargestellte.

Mit „dat“ bezeichnet er Soldaten, Briefträger, Schutzleute, überhaupt uniformierte Leute.

„ti“ ist Benennung für Tee und jede Kanne mit oder ohne Inhalt.

„adda“ spricht er reduplizierend, sobald er den Wunsch hegt, fortzugehen, oder als Antwort auf die Frage, wo er gewesen sei.

„wauwau“ ist Ausdruck der Freude beim Anblick eines Hundes oder einer großen Katze.

„happ“ ist speziell der Name für einen Hund der Nachbarschaft.

„lala“, übergehend nach „rara“ nennt er sein Pferdchen und jedes große Pferd.

„appel“ ist Bezeichnung für Apfel, Birne, Apfelsine, überhaupt für jede rundliche Frucht.

„laden“ ist Benennung für Schokolade, braunes Brötchen etc., überhaupt alles, was eine braune Farbe hat und derartig klein ist, daß es in den Mund eingeführt werden kann; meistens wird es in oftmaliger Wiederholung als Ausdruck eines Verlangens gebraucht.

19. Monat. „papa licht“ = Wunsch, daß Licht gemacht werde. „ah“ ist Ausdruck der Verwunderung und des Staunens.

„da, da“ verbunden mit hinweisender Gebärde, spricht er,

sobald irgend etwas sein Interesse erregt und er darauf hinweisen will.

„ahnst" (Ernst) wird in folgendem Sinne von ihm gebraucht: Ernst will dieses oder jenes haben.

„tisch" nennt er den Tisch und jede erhöhte Platte, auf der etwas steht oder stehen soll.

„bah, böh" ist Ausdruck des Widerwillens, verbunden mit abweisender Gebärde.

„aiß" spricht er allemal, wenn durch Berührung mit einem Gegenstand in ihm ein Gefühl der Unlust erzeugt wird, also, sobald er etwas als heiß, kalt oder rauh empfindet.

Mit „marsch dadda", sehr energisch gesprochen, weist er etwas ab.

„lappele" ist Bezeichnung für Wasser, Urin etc., überhaupt für jede klare Flüssigkeit.

„hoppa" benennt er den Ball; es ist auch Ausruf der Freude beim Ballspiel.

IV. Helmut Rauch.

14. Lebensmonat. Die erste sprachliche Äußerung in dieser Zeit ist „iu" (französisch gesprochen). Dieselbe dient als Ausdruck eines jeden Wunsches.

„ada" spricht das Kind, wenn es fortgehen möchte oder eine andere Person die Wohnung verläßt.

Im 15. und 16. Monat traten keine neuen Worte auf, da das Kind in dieser Zeit schwer krank war.

17. Monat. „ram—ram—ram" (Nachahmung von „haben") spricht er, sobald er irgend eine Speise sieht. (Wunsch.) Den Vater faßt er dabei am Arm, damit er ihm dieselbe reiche.

„mama" spricht das Kind immer, wenn es weint oder bei übler Laune ist. Das Wort „gau" (Gaul) wird durch den Anblick seines Schaukelpferdes und eines sich auf der Straße bewegenden Pferdes ausgelöst und dient als Ausdruck des Wunsches, aufs erstere gesetzt zu werden, und der Freude.

Durch „papa" gibt er seine Freude über das Kommen des Papas oder auch den Wunsch, von ihm getragen zu werden, zu erkennen.

18. Monat. Wenn er Kakes oder die Kakesdose sieht,

hüpft er vor Freude und spricht „ke—ke", zum Zeichen, daß er davon haben will.

Sobald irgendwelche Gegenstände sein Interesse in hohem Grade erregen, deutet er mit den Worten „papa da" darauf hin.

„bibi" spricht er, sobald er Hühner oder auch andere Vögel oder fliegende Insekten sieht.

„u" (langgezogen) = Ausdruck des Staunens.

„heiß" sagt er, sobald er etwas Glänzendes sieht, z. B. Metallbetten, Lampe, Kaffeekanne, Ofen; ursprünglich wurde dies durch den glänzenden Ofen und die glänzende Kaffeekanne hervorgerufen; „heiß" spricht er später ferner beim Berühren eines heißen Gegenstandes oder auch beim Waschen mit kaltem Wasser.

„au" ist der Ausdruck jeden Unbehagens, (gehört von der Schwester, welche „au" ruft, wenn sie gekämmt wird).

V. Albrecht Herzog.

22. Monat. Pferd und Kuh nennt er „muh".

„gech—gech" = ich will die Kegel.

Federhalter und Bleistift nennt er beide „beibif".

Er bezeichnet die Tinte der Reihe nach als Wasser, Kaffee, Milch.

Regenschirm und Stock nennt er beide „dock".

23. Monat. „gauch" = Rauch und Zigarre.

„on" (Uhr) ist die Bezeichnung für Taschenuhr, Wanduhr und Wecker.

Milchkanne und Flasche nennt er beide „michgann".

VI. Johanna Zorbach.

19. Monat. Nach einem kleinen Verwandten, Otto, der noch nicht laufen kann, nennt sie alle Kinder, die noch auf dem Arm getragen werden, „oddo".

21. Monat. „naus ich bubf, noß da is" heißt: ich will zur Stube hinaus, weil Herr Noß da ist.

22. Monat. „des äser man" = Das ist ein böser Mann. Johanna sieht ein Pferd vor einen Wagen gespannt und glaubt, es sei eine Kuh. Sie ruft „muh da" (das ist eine Kuh).

23. Monat. „utz dach duch" = schmutzig ist das Taschentuch.

„hans hese hott" = ganz böser Kurt!

„nein osen nas" = nein, die Hosen sind nicht naß.

„haum" ist die Bezeichnung für Bäume und Sträucher.

24. Monat. „jeder olzer heinz" = lieber, goldiger Heinz!

„da deht" (da steht) wird auch gebraucht, wenn sie einen Gegenstand hängend oder liegend wahrnimmt.

Was lehren uns nun diese Aufzeichnungen über die Entstehung der ersten Wortbedeutungen?

Das Kind gebraucht seine ersten wenigen Worte beim Anblick der allerverschiedenartigsten Dinge. So spricht mein Sohn Kurt z. B. das Wort „wauwau", wenn er das kleine Porzellanhündchen, das Bild des Nähtischchens, das Bild der Großeltern, sein Schaukelpferd, die Wanduhr, den Pelzboa, Mamas goldene Brosche, die Knöpfe am Jackett, die gekräuselte Binde und einen Hund auf der Straße sieht. (Vergl. Kurt I. 1. wauwau.) Preyer und Lindner würden nun vielleicht in diesem Falle sagen, das Kind habe einen Begriff von großer Allgemeinheit gebildet. Diese Interpretation erweist sich aber als durchaus falsch und zwar aus folgenden Gründen. Wir haben oben in der Einleitung gesehen, daß die Dauer und Energie der kindlichen Aufmerksamkeit absolut ungenügend ist zur vollständigen Auffassung der Analyse der Wahrnehmungsobjekte. Dies bedingt sodann ferner, daß eine Vergleichung der Wahrnehmungen, sowie die zu jeder Begriffsbildung notwendigen Tätigkeiten der Abstraktion und Determination bei dem einjährigen Kinde ausgeschlossen sind. Solche logischen Leistungen, wie die der Begriffsbildung, treten nachweislich erst in einem sehr viel höheren Alter auf. Wie schwer dem Kinde die Unterordnungen von Wahrnehmungsobjekten und der allgemeinen Begriffe wird, davon kann man sich bei Kindern im schulpflichtigen Alter genugsam überzeugen. Dazu kommt noch, daß ein und dasselbe Wort durch die allerverschiedenartigsten Dinge ausgelöst wird, Dinge für die ein gemeinsamer Oberbegriff überhaupt nicht oder doch nur sehr künstlich auffindbar ist (vergl. oben „wauwau"). Während so einesteils die geistige Unreife des einjährigen Kindes, die retrospektive Deutung der psychischen Leistungen von Kindern in spätern Entwickelungsstadien und die große Verschiedenartigkeit der Dinge, auf welche das Kind seine ersten sprachlichen Äuße-

rungen bezieht, die Annahme einer Begriffsbildung im Sinne des Erwachsenen in diesem Alter verbieten, so läßt uns andernteils die unmittelbare Beobachtung klar und deutlich erkennen, welcher Art der geistige Inhalt dieser ersten Kindesworte nun wirklich ist. Aus den ihren Gebrauch begleitenden mimischen und pantomimischen Ausdrucksbewegungen, aus dem Klang der Stimme und der Reduplikation der Worte ersieht man, daß dieselben lediglich dem Ausdruck von Gefühlen und Begehrungen dienen, also Wunschwörter sind. Es ist die Freude an den Gegenständen, die Freude an dem Wiedererkennen bestimmter Objekte und das Verlangen nach denselben, welche das Kind mit seinen ersten Worten ausdrückt. Die Funktion der Sprache ist nämlich eine dreifache, sie dient dem Ausdruck, der Mitteilung und der Bezeichnung psychischer Inhalte. Beim Erwachsenen fällt diese dreifache Funktion normalerweise immer zusammen; wenn er ein inneres Erlebnis zum Ausdruck bringt, will er dies zugleich bezeichnen oder benennen und anderen Personen mitteilen. Bei dem Kinde dagegen trennen sich anfänglich diese drei Funktionen der Sprache; seine ersten Worte werden von ihm, wie schon gesagt, lediglich zum Ausdruck von Gefühlen und Begehrungen verwendet, ohne daß es sich dabei dessen bewußt ist, daß hiermit zugleich eine Mitteilung an seine Umgebung oder eine Bezeichnung verbunden ist; die Bedeutungen der ersten sprachlichen Äußerungen des Kindes sind ausschließlich emotioneller oder volitionaler Art. Wenn z. B. Kurt mit freudiger Miene nach dem Lichte zeigt und dabei reduplizierend den Laut „ch" ausstößt, so dient derselbe lediglich als Ausdruck der Freude, keineswegs aber zur Bezeichnung des Lichtes (vergl. Kurt I. 3. „ch"). Oder wenn Kurt, indem er nach dem Fenster reicht, in dringendem, bittenden Tone in oftmaliger Wiederholung den Laut „ö" spricht, so gibt er damit seinen Wunsch zu erkennen, an dasselbe gehoben zu werden (vergl. Kurt I. 4. „ö"). So ist sein „wauwau" anfänglich zumeist Ausdruck der Freude und des Staunens; durch „a—a" drückt er ebenfalls seine Verwunderung oder sein Interesse für die Gegenstände seiner Umgebung aus usw. Ein Rückblick auf die obigen Aufzeichnungen wird diese Auffassung von der Entstehung der ersten Wortbedeutung bestätigen. Dadurch nun, daß sich die Wünsche

des Kindes auf die allerverschiedenartigsten Dinge richten, entsteht jener Schein einer großen Allgemeinheit (Preyer) oder Verallgemeinerung (Ament) seiner ersten Worte. —

Die psychologische Begründung dessen, daß die ersten Worte durchaus emotioneller und volitionaler Art sind, liegt in dem in der Einleitung dargelegten Verhältnis des Gefühls- und Willenslebens zum intellektuellen Leben. Wir sahen dortselbst, daß das Gefühls- und Willensleben das elf Monate alte Kind vollständig beherrscht. Ich habe an dieser Stelle schon bemerkt, daß sich dieses gekennzeichnete Verhältnis natürlich nicht plötzlich umkehrt, sondern erst mit wachsender Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit ändert sich dasselbe allmählich zugunsten des Vorstellungslebens. Eine Prävalenz des Gefühls- und Willenslebens liegt darum auch noch in der Zeit vor, in welcher das Kind seine ersten Worte spricht und muß notwendigerweise in diesen zum Ausdruck kommen. Die Nichtbeachtung, oder zum wenigsten doch die ungenügende Würdigung dieser psychologischen Tatsache hat bei Preyer, Lindner u. a. die falsche Auffassung über die Entstehung der ersten Wortbedeutungen verschuldet.

Die Gefühle (Affekte) und Begehrungen sind nun bei dem einjährigen Kinde in solcher Stärke vorhanden, daß sie nicht durch einen einmaligen, sondern erst durch einen mehrmaligen Gebrauch eines Wortes vollständig ausgelöst werden. Deshalb ist auch gerade die Reduplikation seiner sprachlichen Äußerungen neben dem Klang der kindlichen Stimme und der ihre Verwendung begleitenden Gebärden, das sicherste äußere Kennzeichen ihres emotionell-volitionalen Gebrauchs. Diese Beobachtung halte ich für eine der wertvollsten, die ich bei der Beschäftigung mit dieser Frage gemacht habe, weil sie uns einesteils tatsächlich ein unfehlbares Mittel an die Hand gibt, den Wunsch oder affektionellen Charakter der Kindesworte zu erkennen, andererseits auch die Entstehung vieler Reduplikationen psychologisch begründet.

Wenn nun das Kind bei weiterer geistigen Entwickelung die Personen seiner Umgebung als etwas von sich Verschiedenes auffassen lernt, wenn ihm vor allen Dingen zum Bewußtsein kommt, daß dieselben imstande sind, seine Wünsche zu erfüllen, oder auf seine Gefühlserregungen einzugehen, so verwendet es diese emotionell-volitional gebrauchten Wörter, außer

zum Ausdruck auch zur Mitteilung seiner Begehrungen und Gefühle. Dies ist z. B. der Fall, wenn Kurt die ihm gereichte Tasse Milch wegstößt, nach dem Schaukelpferd zeigt und „ö—ö" spricht, zum Zeichen, daß dieses auch trinken soll (vergl. Kurt, 4. „ä" und „ö"), oder wenn er, mich ansehend, beim Kaffeetrinken „baba" ruft, indem er nach dem Brot reicht, um mir dadurch seinen Wunsch nach demselben mitzuteilen (vergl. Kurt, 6. „baba"), oder wenn er auf der Landstraße ein Gefährt sieht, abwechselnd nach diesem und mir hinsieht und dabei den Laut „a" reduplizierend ausstößt, um mich auf dasselbe aufmerksam zu machen (vergl. Kurt, 2. „a—a") usw.

Neben diesen nur emotionell gebrauchten Wörtern treten auch solche auf, die schon ein Minimum von Bezeichnung enthalten. Wenn sich Kurt am 396. Lebenstage vor mich hinstellt und mit vergnügter Miene mehrere Male „baba" spricht, so ist dies zunächst ein Ausdruck seiner Freude darüber, daß er den Papa sieht; sodann will er denselben aber auch offenbar damit benennen (vergl. auch Kurt, 11. „dudu", 429. Tag).

Aus dem Wunschcharakter der ersten Worte erklärt sich auch, daß das Kind für logische Correlate verschiedenfach dasselbe Wort verwendet. So gebraucht Kurt das Wort „obba" in bittendem Tone und reduplizierend, sobald er vom Arm der Mutter auf den Boden will und umgekehrt (vergl. Kurt, 8. „obba). Es ist sein „obba" eben nur Mitteilung eines Wunsches (vergl. auch Helmut Rauch, 18. Monat: „heiß" und Ernst Witebsky, 19. Monat: „aiß").

Ihrer grammatischen Bedeutung nach sind die Affektworte des Kindes als Interjektionen bezw. als Interjektionalsätze, die Wunschwörter als Verbalsätze aufzufassen. Wenn Kurt sein Ärmchen nach mir reckt und „obba" spricht, so bedeutet das: Ich will auf deinen Arm gehoben werden. Die ersten Worte des Kindes sind also eben ihres emotionell-volitionalen Charakters wegen durchweg Satzworte, „die Wortfunktion des Wortes entwickelt sich erst aus seiner Satzfunktion durch einen einschränkenden Prozeß." (Meumann I, Seite 6.) —

Bei fortschreitender geistigen Entwickelung wächst insbesondere das Vorstellungsleben des Kindes. Das schon früher erwähnte Verhältnis des emotionell-volitionalen Lebens zum intellektuellen Leben ändert sich allmählich zugunsten des letzteren. Wenn ich für diese Behauptung auch keine exakten

Beobachtungen beigebracht habe, so wird dieselbe doch wohl allgemein als richtig hingenommen und durch bisherige Beobachtungen einigermaßen beglaubigt. Natürlich handelt es sich bei der angedeuteten Änderung dieses erwähnten psychischen Verhältnisses um einen sehr langsam verlaufenden geistigen Prozeß. Die unverhältnismäßig stärkere Entwickelung des kindlichen Intellekts hat ihren Grund in der wiederholten Beobachtung der Gegenstände und Vorgänge seitens des Kindes, wodurch fortgesetzt neue Vorstellungsdispositionen geschaffen werden und der damit im Zusammenhange stehenden Steigerung der kindlichen Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit. Aufmerksamkeit und Vorstellungstätigkeit sind aber in gewissem Maße antagonistisch gegen das Gefühlsleben. Diese Wandelung des angedeuteten psychischen Verhältnisses macht sich selbstverständlich auch wieder in dem vornehmsten Ausdrucksmittel des Kindes, in seiner Sprache geltend. Die kindlichen Wortbedeutungen erhalten allmählich auch gegenständlichen Charakter. Die Worte werden zur Bezeichnung von Gegenständen und Vorgängen verwendet, sie werden „intellektualisiert" (Meumann).

Als ein erster Schritt zu dieser Intellektualisierung der kindlichen Sprache ist schon die oben mitgeteilte Beobachtung anzusehen, daß manche Worte neben ihrem Gefühls- und Wunschcharakter schon ein Minimum von gegenständlicher Bedeutung enthalten. Einen weiteren Fortschritt in dieser sprachlichen Entwickelung stellt sodann die Tatsache dar, daß die meisten der ersten Worte des Kindes lange Zeit hindurch abwechselnd sowohl emotionell-volitional als auch als Bezeichnung verwendet werden. Eine große Anzahl derartiger Beispiele habe ich in den obigen Aufzeichnungen mitgeteilt (vergl. II. Rosa Bartscher, 16. Monat: „beisch", „wadder", „hut", „deich", „dul", „gaga; III. Ernst Witebsky, 18. Monat: „laden", „hoppa"; IV. Helmut Rauch, 14. Monat: „ada" u. a. m.). Äußerlich unterscheidet sich der emotionelle von dem intellektuellen Gebrauch in diesen Fällen allemal durch die Reduplikation des Wortes verbunden mit einer dem Wunsch und Gefühlscharakter angemessenen Wortbetonung und mit entsprechender Gebärde. Auf dieser Stufe sprachlicher Entwickelung stehen, wie aus den Aufzeichnungen zu ersehen ist, die meisten der von mir in Bezug auf die Frage der Entstehung

der ersten Wortbedeutungen beobachteten oben angeführten Kinder. Bei meinem Sohne Kurt hat die Intellektualisierung der Sprache ebenfalls bereits begonnen; denn dadurch, daß er Papa und Mama durch „baba“ und „mama“, ebenso Hund und Pferd durch „wauwau und „dudu“ unterscheidet, zeigt er an, daß diese Wortbedeutungen gegenständlicher Art sein müssen. (Eine weitere sprachliche Entwickelungsstufe würde sodann die sein: die emotionelle Wortbedeutung tritt ganz oder fast ganz zurück, zugunsten der rein intellektuellen.)

Was bezeichnet denn nun das Kind mit seinen ersten Worten, oder welcher Art sind seine gegenständlichen Wortbedeutungen und wie kommen sie zustande? Hierüber gibt uns unsere Aufzeichnung unter Zuhilfenahme der eingangs angeführten drei methodischen Grundsätze zum Teil wichtige Aufschlüsse, und mit diesen Fragen wollen wir uns nunmehr noch etwas näher befassen.

Der Charakter der ersten Wortbedeutungen läßt sich lediglich aus der Verwendung der ersten Worte erschließen. Nun ist aber die Deutung dieser Verwendung gerade sehr schwierig. Wir sahen schon, daß die unter dem Einfluß einer logischen Psychologie stehenden Erforscher der Sprache des Kindes seine ersten Worte als Begriffe im Sinne des Erwachsenen auffassen. Daß der ein- bis zweijährige Erdenbürger zur Bildung solcher geistig nicht imstande sein kann, habe ich im Anschluß daran schon dargetan. Auch der erste der drei oben aufgestellten methodischen Grundsätze, daß man sich, wie dies überall in der exakten Naturforschung seit langem und neuerdings auch in der Psychologie mit großem Nutzen geschieht, auch bei der Interpretation der ersten kindlichen Worte möglichst einfacher Erklärungsgründe bedienen müsse, ist für uns ein zureichender Grund, uns dieser ältern Auffassung nicht anzuschließen, zumal sich die Entstehung der ersten Wortbedeutung auf eine viel einfachere Weise dartun läßt, wie wir später sehen werden.

Die kindlichen Wortbedeutungen und ihre Entstehung sind, wie wir aus der Wortverwendung ersehen können, ganz eigenartig, so daß die Übertragung eines vom Erwachsenen entnommenen Schemas auf das Kind absolut unzulässig ist. Ich will versuchen, dies an einem Beispiel zu zeigen.

Helmut Rauch benennt mit dem Worte „heiß“ den Ofen,

die Kaffeekanne, die Lampe, die Metallbetten, überhaupt alle glänzenden Gegenstände. „Heiß" ist ihm zuerst unter Hinweis auf den heißen Ofen vorgesprochen worden. In dem kindlichen Geiste ist durch den Anblick des Ofens eine Vorstellung entstanden, die sich nun mit der Wortvorstellung verbindet. Daß es sich bei der ersteren nur um ein wenig oder gar nicht analysiertes intellektuelles Gebilde handeln kann, ist schon von vornherein anzunehmen, wenn man das Ergebnis meiner einleitenden Ausführungen über die Energie der Aufmerksamkeit in Betracht zieht. Von welcher genaueren Beschaffenheit diese Vorstellung nun ist, welches ihr wesentlicher Bestandteil ist, dieses erkennen wir aus der weitern Verwendung des von dem Kinde angezeigten Worte „heiß". Daraus eben, daß H. R. mit demselben auch die glänzende Lampe, die Metallbetten, die Kaffeekanne, überhaupt alle glänzenden Gegenstände bezeichnet, geht klar hervor, daß das eine Merkmal (Merkmal nicht im Sinne eines logisch bearbeiteten Vorstellungselementes aufgefaßt) oder besser gesagt, die eine Teilvorstellung des Ofens „glänzend" einzig und allein seine Wortbedeutung ausmacht (und nicht etwa die Teilvorstellung „heiß"); nur sie hat gelegentlich des Aktes der Benennung im Blickpunkt des Bewußtseins gestanden. (Erst ungefähr drei Wochen nach der Gewinnung dieser Wortbedeutung wurde, nachdem das Kind durch Berührung der heißen Kaffeekanne die Temperaturempfindung „heiß" — als etwas Unangenehmes — kennen gelernt hatte, die Teilvorstellung „unangenehm" in den Wortinhalt aufgenommen. Vergl. Seite 36, die zweite Bedeutung von „heiß"!) Wenn das Kind nun diese Teilvorstellung an irgend einem anderen Gegenstande wieder wahrnimmt, so wird der mit ihr assoziierte Name reproduziert, und zwar handelt es sich dabei um eine ganz mechanische Auslösung desselben. Daher kommt es, daß das eine Wort „heiß" Bezeichnung für so verschiedenartige Dinge wie Ofen, Lampe, Metallbetten, Kaffeekanne etc. werden kann. Das Kind benennt bei all diesen Gegenständen nicht diese selbst, sondern nur die Teilvorstellung „heiß". Dadurch erhält dann das Wort „heiß" in den Augen der Erwachsenen den Schein einer großen Allgemeinheit (Begriff: Preyer) oder einer fortschreitenden Verallgemeinerung (Ament). Dieser schwindet aber sofort, wenn man sich klar macht, w a s das Kind eigentlich mit demselben bezeichnet,

daß es nicht diese heterogenen Dinge mit der Fülle ihrer differenten Eigenschaften (welche es infolge der Schwäche und Labilität seiner Aufmerksamkeit überhaupt nicht auffassen kann), sondern immer nur die gleiche Teilvorstellung an diesen Gegenständen benennt. Der Wortinhalt ist, wie man hier also sieht, durchaus konkret, die Einbeziehung der genannten Dinge unter denselben sprachlichen Ausdruck zeigt nun die reine Wirksamkeit der Assoziation, sie folgt dem Gesetz der Berührungsassoziation. Auf Grund der assoziativen Verknüpfung eines Eindrucks A (Teilvorstellung des Ofens „glänzend") mit einer Vorstellung B (Wortvorstellung „heiß") reproduziert auch jeder dem A ähnliche Eindruck (Teilvorstellung „glänzend" an den andern Gegenständen) die Vorstellung B (Wortvorstellung „heiß").

Auf ganz dieselbe Weise läßt sich die Entstehung der ersten Wortbedeutungen bei fast sämtlichen oben mitgeteilten Worten, die zur Bezeichnung verwendet werden, erklären. Immer ist es eine gemeinsame Teilvorstellung oder es sind einige derselbn, welche das Kind an den im übrigen vielfach sehr verschiedenen Gegenständen und Vorgängen wieder erkennt, apperzipierend vorstellt und benennt. Dies ist z. B der Fall, wenn Kurt I. alle größeren männlichen Personen, sowie auch deren Abbildungen „baba" und alle größeren weiblichen Personen „mama" nennt, oder wenn Ernst Witebsky mit „dat" alle uniformierten Leute (Soldaten, Briefträger, Schutzleute) bezeichnet usw. Eine Assoziation nach dem Gesetz der Kontiguität ist ferner durch folgenden Vorgang nachweisbar. Gertrud Stahl spricht beim Anblick meines Taschenmessers „papa", die durch den Anblick meines Messers erzeugte Wahrnehmung ruft die Vorstellung des Messers ihres Vaters in ihr wach und diese letztere reproduziert dann weiterhin die mit ihr durch Angrenzung verbundene Vorstellung ihres Papas, durch welche dann ganz mechanisch der Name desselben ausgelöst wird (vergl. Gertrude Stahl).

Ein Beispiel von assoziativer Übertragung durch Simultaneität liegt vor, wenn Ernst Witebsky mit dem Worte „ti" den Tee und jede Kanne mit oder ohne Inhalt benennt. „Sie folgt dem Schema: was bei Gelegenheit des Aktes der Benennung gleichzeitig in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit fällt, das

assoziiert sich mit der Benennung und wird in die Wortbedeutung aufgenommen" (Meumann I, Seite 44).

Hiermit würde man, wenn man allenfalls noch hinzufügt, daß das Kind mit seinen ersten Worten vorzugsweise Vorgänge (Tätigkeiten, Veränderungen) in geringerem Maße Eigenschaften und etwa noch räumliche Beziehungen der Dinge bezeichnet, das Wesentlichste dessen angeführt haben, was man aus den obigen Aufzeichnungen zu schließen berechtigt ist.

Ich fasse das Ergebnis in meiner das Problem der ersten Wortbedeutungen betreffenden Beobachtungen kurz zusammen:

Wenn man bedenkt, daß an allen psychischen Vorgängen das Vorstellungs-, Gefühls- und Willensleben beteiligt ist und keine dieser drei seelischen Betätigungen isoliert auftritt, so läßt sich die Frage nach der Entstehung der ersten Wortbedeutung auch so formulieren: In welchem Maße haben Vorstellungs-, Gefühls- und Willensleben Anteil an der Bildung derselben und wie verlaufen die bedeutungbildenden Prozesse im einzelnen? Da muß nun gesagt werden, daß die ersten Wortbedeutungen durchaus emotionell-volitionaler Art sind, das Gefühls- und Willensleben in vorherrschendem Maße an ihrer Bildung beteiligt ist. Die ersten Worte des Kindes dienen zunächst dem Ausdruck und weiterhin auch der Mitteilung seiner Gefühle (Affekte) und Begehrungen. Infolge der rascheren Entwickelung des Vorstellungslebens werden die kindlichen Worte allmählich intellektualisiert, d. h. zur Bezeichnung verwendet. Die ersten gegenständlichen Wortbedeutungen sind nun keineswegs das Produkt einer logischen Geistestätigkeit, sondern entstehen nach Maßgabe der Assoziations- und Reproduktionsgesetze auf Grund sehr unvollständiger, nur wenig oder gar nicht analysierter Wahrnehmungen, bei welchen nur die eine oder andere Seite des Wahrnehmungsobjektes (Teilvorstellung), die nicht den Charakter von analysierten oder abstrahierten Merkmalen trägt, apperzipiert und benannt wird. Es erscheint daher berechtigt, eine erste emotionell-volitionale und eine sich anschließende assoziativ-reproduktive Sprachstufe zu unterscheiden.

II. Das Problem der Worterfindung.

Ein zweites Hauptproblem auf dem von mir betretenen Gebiete, das gegenwärtig im Mittelpunkte der sprachpsychologischen Diskussion steht, ist das der Worterfindung. Das Kind bezeichnet nämlich vielfach Gegenstände oder Vorgänge mit Lauten und Lautkomplexen, die keinerlei Ähnlichkeit mit dem Gegenstand haben, also z. B. nicht mit akustischen Merkmalen, die dem Wahrnehmungsobjekt entlehnt sind, die aber auch nicht aus der Sprache der Umgebung stammen; ebenso gebraucht es zum Ausdruck seiner Gefühle und Begehrungen Laute oder Lautverbindungen, wie solche beim Erwachsenen zu diesem Zwecke nicht verwendet werden; kurz gesagt: es treten bei allen Kindern gelegentliche Wörter auf, die dem Kinde völlig eigentümlich sind und welche deshalb häufig als Erfindungen des Kindes angesehen werden. Mehrere Beobachter der kindlichen Sprachentwickelung wie Lindner, Ament, Strümpell, Sully u. a. treten für eine Worterfindung ein und suchen durch eine Reihe von Beispielen ihre Auffassung zu stützen. Auf der andern Seite wird die Richtigkeit derselben durch Forscher wie Wundt, Preyer, Stumpf und Meumann bestritten. Dies hat mich veranlaßt, das fragliche Problem auf Grund einer ad hoc angestellten ausgedehnten Beobachtung von neuem eingehend zu untersuchen. Doch nach der alten logischen Regel: Contra principia negantem disputari non potest — halte ich es, bevor ich in die Behandlung des Problems eintrete, für notwendig, den Sinn desselben festzustellen.

Da ist es nun insbesondere der Terminus „Erfindung", der Anlaß zum Mißverständnis geben kann. Es erscheint derselbe in seiner Anwendung auf sprachliche Produktionen des Kindes in den ersten Lebensjahren recht unglücklich gewählt, und er hat darum verschiedenfach die Gegner einer Worterfindung zum Widerspruch herausgefordert. Es wird von denselben hervorgehoben, daß „zu aller Erfindung ein planmäßiges, absichtliches Vorgehen, eine Vorstellung von einem Zwecke, der verwirklicht werden soll" (Meumann II, Seite 33), gehört und daß dies dem Kinde abgesprochen werden muß. Es ist klar, daß der Mensch, um etwas in diesem Sinne zu erfinden, eine höhere Stufe geistiger Ausbildung erstiegen haben muß, als sie das ein- bis zweijährige Kind einnimmt. Ich unterlasse

es daher, gegen diese sprachliche Fixierung unsers Problems weiterhin zu polemisieren, da ich es für ausgeschlossen halte, daß irgend ein Verteidiger der Worterfindung dieselbe in dem eben gekennzeichneten strengen Wortsinne verstanden haben möchte. Aber auch nicht in dem Sinne möchte ich unser Problem aufgefaßt wissen, daß jede absichtliche Umformung sprachlicher Ausdrücke der Erwachsenen seitens der Kinder als Worterfindung zu bezeichnen sei, wie dies von Stumpf geschieht. (Stumpf, Eigenartige sprachliche Entwickelung eines Kindes; Zeitschrift für pädagogische Psychologie III., 6. Seite 422 und 423.) Ich verstehe unter Worterfindung vielmehr das spontane Erzeugen von Wörtern. Der größeren Deutlichkeit halber möchte ich darum unser Problem in die Frage kleiden: Kommt es vor, daß die Kinder Wörter bilden, welche in keiner Weise auf äußere Anregung zurückzuführen sind? Im Sinne dieser Frage werde ich dasselbe im folgenden behandeln.

Um eine einwandfreie Lösung des vorliegenden Problems herbeizuführen, hielt ich gerade hierbei die Beobachtung möglichst vieler Kinder für erforderlich. Folgende elf Kinder wurden sechs bezw. sieben Monate hindurch beobachtet.

1. Elisabeth Schwarzhaupt, 2. Gertrude Stahl, 3. August Hackel, 4. Albrecht Herzog, 5. Rosa Bartscher, 6. Erich Spohr, 7. Helmut Rauch, 8. und 9. Kurt und Johanna Zorbach, 10. Ernst Witebsky, 11. Kurt Idelberger.

Ich gab den Eltern derselben Heftchen mit der Bitte, möglichst alle neu auftretenden Wörter, besonders alle diejenigen sprachlichen Äußerungen, deren Entstehung sie sich nicht zu erklären vermöchten, in dieselben zu notieren. Das Ergebnis dieser Beobachtungen ist folgendes: (Aufzeichnungen aus der Erinnerung lasse ich grundsätzlich unberücksichtigt, da sie absolut unkontrollierbar sind.) Herr Schwarzhaupt berichtet, daß sein allernächst zwei Jahre altes Töchterchen Elisabeth für Sofakissen die Bezeichnung „addazee“ gebraucht. In der zwischen ihm und mir hierüber stattgefundenen Besprechung gab derselbe nachträglich die Möglichkeit zu, daß dieselbe die direkte Nachahmung des von den Eltern gebrauchten Wortes sei. Für mich war diese Herkunft um so weniger zweifelhaft, als die von dem Kinde bei der Aussprache geübte Akzentuierung — $\bar{a}dd\breve{a}z\bar{e}\bar{e}$ — ganz der Silbenbetonung

des Wortes „Sofakissen" entsprach. Bekanntlich sind die Kinder frühzeitig imstande, den Rhythmus in Sprache und Musik aufzufassen und nachzuahmen. Daß das 22 Monate alte Kind bei der Nachahmung eines viersilbigen Wortes nur drei Silben spricht, wird wohl kaum jemand gegen meine Auffassung von der Entstehung dieser Bezeichnung ins Feld führen können. Wenn ich nach diesen Bemerkungen davon absehen muß, das Wort „addazee" als von dem betreffenden Kinde spontan erzeugt anzusehen, so hat die ad hoc angestellte Suche — bei aufmerksamster eigener Beobachtung der Kinder Albrecht Herzog, Gertrude Stahl und Kurt Idelberger — nicht eine einzige sprachliche Äußerung zu Tage gefördert, welche man als freie Erfindung der Kinder — Erfindung in dem oben angedeuteten uneigentlichen Sinne — bezeichnen könnte, bezw. sich nicht mehr oder weniger als eine Nachahmung von Naturlauten oder als Nachahmung der Sprache der Erwachsenen qualifizierte. Ich muß darum ein spontanes Erzeugen von Wörtern, eine Wortbildung der Kinder ohne äußere Anregung verneinen.

Allgemeine sprachlich-psychologische Erwägungen lassen dies Resultat der Beobachtung erklärlich erscheinen. Fragen wir zunächst: Wann reden wir von einer wirklichen Wortbildung, was macht das Wesen eines Wortes aus?

Drei Momente sind es, welche das Kriterium in dieser Frage abgeben. Erstens: Jedes gesprochene Wort besteht aus zwei Elementen. Das eine dieser Elemente verdankt seine Entstehung einem physischen Prozeß; es ist der Laut — selbstverständlich der artikulierte — bezw. die Lautverbindung. Das andere Element ist das Produkt eines psychischen Prozesses; es ist der jeweilige geistige Inhalt eines Wortes — Vorstellungen, Gefühle oder Willensregungen — oder die Wortbedeutung. Beide Elemente assoziieren sich, und dadurch wird der Laut zum äußeren Zeichen für diesen psychischen Inhalt. Wie diese Assoziation zustande kommt, kann uns hier gleichgültig sein. Zweitens: Das vorhin genannte physische Element — der Laut oder die Lautkombination — muß mit der Absicht hervorgebracht und verwendet werden, diesen geistigen Inhalt auszudrücken, mitzuteilen oder zu bezeichnen. Dazu kommt noch ein drittes: Von einer eigentlichen Wortbildung kann immer nur dann die Rede sein, wenn die gekennzeichnete psychophysische Asso-

ziation wiederholt derart zustande kommt, daß ein Laut oder eine Lautverbindung dieselbe Wortbedeutung erhält. Erst die Konstanz dieser Verbindung, welche dieselbe zu einem zeitweisen oder dauernden Bestandteile der Sprache macht, gibt derselben die Bedeutung eines Wortes.

Unter Berücksichtigung dieser angeführten drei Momente, welche die Frage, ob diese oder jene lautliche Äußerung des Kindes als eine wirkliche Wortbildung aufzufassen ist, zu entscheiden haben, werden nun aus dem Rahmen der Erörterung unsers Problems zunächst alle die von dem Kinde im ersten Lebensjahre gebildeten Lalllautverbindungen, sodann die Wörter, die durch Assoziation eines psychischen Inhaltes mit einem längst geläufigen Lallwort entstehen, ausgeschieden. Das Wort muß sich als die spontane Assoziation einer noch nicht geübten Lautverbindung mit einem Bedeutungsinhalt erweisen, wenn es als vom Kinde im Sinne unsers Problems erfunden gelten soll. So sind die so gern als Erfindungen der Kinder hingestellten Bezeichnungen „papa“ (= Vater), „mama“ (= Mutter), „deta, dada“ (= Tante) u. a. keineswegs als solche anzusehen; es sind einfach nur assoziativ übertragene Lallwörter. Weiterhin scheiden nach der Wesensbestimmung des Wortes auch alle die lautlichen Äußerungen des Kindes aus der Behandlung unsers Problems aus, die sich als „Entladungen“ der kindlichen Affekte kennzeichnen und der Wiederholung in derselben lautlichen Zusammensetzung ermangeln. —

Fragen wir sodann: Ist die Assoziation einer bis dahin noch nicht geübten Lautkombination mit demselben geistigen Inhalt beim Kinde psychologisch denkbar? Nehmen wir einmal an, das Kind habe auf Grund seiner Sprachdisposition eine gegenständliche Bezeichnung spontan gebildet, also eine bis dahin noch nicht eingeübte, spontan erzeugte Lautverbindung als Bezeichnung einer neu auftretenden Sachvorstellung angewandt, und es würde nun dem Kinde nach einiger Zeit das bezeichnete Objekt gezeigt, um die Reproduktion der selbsttätig erzeugten Lautverbindung zu veranlassen. In diesem Falle ist es sicher, daß die letztere unterbleibt. Es fehlen dem Kinde eben die notwendigen Dispositionen zur Wiederholung des früheren Prozesses der Lauterzeugung; diese werden erst durch wiederholtes Vorsagen der Lautverbindung von seiten der Erwachsenen und Nachsprechen derselben seitens des Kindes

geschaffen; erst dadurch wird der kleine Sprachschüler allmählich in stand gesetzt, sich der akustischen und motorischen Wortvorstellung wieder zu erinnern. Wie schwach das Wortgedächtnis des sprechenlernenden Kindes ist, beweist folgende Beobachtung: Albrecht Herzog wird am 19. XI. 02, also am 687. Lebenstage, ein Tintenglas mit Inhalt vorgehalten. Nach dem letzteren befragt, weiß er keine Antwort zu geben, und daraufhin sage ich ihm das Wort „Tinte“ vor. Albrecht spricht dasselbe nach, „dinde“. Bei meiner Anwesenheit in der elterlichen Wohnung am 20., 24., 26., 28. und 29. November frage ich zur Prüfung seines Wortgedächtnisses allemal, indem ich ihm das Glas zeige, nach dem Inhalt desselben. Niemals weiß er den entsprechenden Namen anzugeben, obwohl ihm derselbe bei jedem Besuche mehreremal vorgesprochen worden ist und er ihn auch jedesmal ebenso oft nachgesprochen hat. Erst bei meinem Besuch am 3. Dezember 02 kommt ihm beim Anblick des Tintenglases sofort das Wort „dinde“ von den Lippen. Durch vielmaliges Vorsprechen des Wortes an den oben bezeichneten Tagen und Nachsprechen desselben von seiten des Kindes vermochte also die Sachvorstellung erst die mit ihr assoziierte Wortvorstellung zu reproduzieren. Obgleich es sich in dem obigen Beispiel um ein nachgesprochenes Wort handelt, so zeigt sich dabei doch eine so geringe Fähigkeit, das einmal Gesprochene festzuhalten und zu wiederholen, so daß man hieraus mit aller Wahrscheinlichkeit schließen kann, daß das Kind nicht imstande ist, eine etwa erfundene gegenständliche Bezeichnung auch nur einmal zu wiederholen, geschweige denn konstant derart zu gebrauchen, daß dieselbe zu einem zeitweisen oder dauernden Bestandteil seiner Sprache wird.

Genau so steht es mit der Erfindung der emotionell gebrauchten Wörter, der Verbal-Interjektionen. Wenn das Kind sehr häufig eine gewisse Beharrlichkeit im Gebrauche einzelner derselben zeigt, so liegt der Grund eben darin, daß es längst geübte und geläufige Lallworte zum Ausdruck seiner Gefühle und Begehrungen benutzt. Die Laute und Lautverbindungen sind da; sie erhalten vom Ende des ersten Lebensjahres an bei irgend welchen Emotionen insofern einen psychischen Inhalt, als sie als Ausdruck derselben dienen. So gebrauchte mein Sohn Kurt vom 10. bis 12. Lebensmonat nacheinander die

Laute bezw. Lautverbindungen: „ch" (in der Aussprache etwas dem englischen th zuneigend), „dada", „deide" als Ausdruck der Freude. „a" (kurz gesprochen) als Ausdruck der Verwunderung, des Staunens, „ä" (nasal, wie französisch in) und „ö" (kurz gesprochen, mit hinzeigender Gebärde) als Ausdruck eines Wunsches usw. — alles ihm längst geläufige Lalllaute bezw. Lallwörter.

Wenn ich nun auf Grund eingehender Beobachtung und sprachpsychologischer Erwägungen eine Wortbildung der Kinder ohne äußere Anregung verneinen muß, so drängt sich mir die Frage auf: Wie ist die Entstehung der in der einschlägigen Literatur auftretenden Beispiele einer angeblichen Worterfindung zu erklären? Solche Beispiele sind mitgeteilt von Darwin, Taine, Sully, Strümpell, Lindner, Ament u. a. (Zum Teil zusammengestellt bei E. Rzesnitzek, Zur Frage der psychischen Entwickelung der Kindersprache, Breslau 1899, Seite 17 ff. und W. Ament, die Entwickelung von Sprechen und Denken beim Kinde, Leipzig 1899, Seite 63.) Es ist mir nachträglich natürlich nicht möglich, festzustellen, welchen näheren Umständen dieselben im einzelnen ihr Dasein verdanken. Einige der mitgeteilten Beispiele freier Worterfindung stellen sich jedoch augenscheinlich als mit einem psychischen Inhalt assoziativ verbundene Lallwörter dar, so Darwins „mum" und Taines „ham" (Bezeichnung für Nahrung), Preyers „da", „nda", „nta" (Bezeichnung für „da"), „atta" (für „fort"), Sullys „ma—ma" (Zeichen von Unlust), „dada" (Zeichen der Freude), Lindners „j-j-j" (angeblich Bezeichnung für Zucker), „papp" (Bezeichnung alles Eßbaren), „mem" oder „möm" (Bezeichnung für alles Trinkbare), „wewe" (Mitteilung der erfolgten Harnausscheidung) (G. Lindner, Aus dem Naturgarten der Kindersprache, Leipzig 1898; Seite 34 und 36), Aments „adi" (Bezeichnung für Kuchen) (W. Ament, a. a. O., Seite 99) usw. Andere derselben sind offenbar onomatopoetischen Ursprungs, so die von Lindners Knabe mitgeteilten Bezeichnungen „pip" (für Vogel) und „mm" (für Annäherung eines Wagens) (G. Lindner, a. a. O., Seite 36 und 24), ferner das von Stumpfs Knabe gebrauchte „tap" für Öffnen der Flasche (Stumpf, Eigenartige sprachliche Entwickelung eines Kindes. Zeitschrift für pädagogische Psychologie III., 6. Seite 427) usw. Im allgemeinen scheinen

mir nach meinen Beobachtungen die Hauptentstehungsursachen der Beispiele einer angeblichen Worterfindung folgende zu sein:

1. Selbst bei aufmerksamster Beobachtung eines sprechenlernenden Kindes ist es doch fast unmöglich, alle die äußeren, insbesondere die von der Sprache der Erwachsenen ausgehenden Entwickelungsreize und deren tatsächlichen Einfluß auf die kindliche Sprachentwicklung zu überwachen. Dieser Einfluß ist ein sehr großer und frühzeitiger; er beginnt nahezu vom ersten Augenblicke der extra-uterinen Existenz des Kindes an. Wie oft kommt es gegen Ende des ersten Lebensmonats vor, daß der kleine Erdenbürger plötzlich sein Schreien unterbricht, wenn sich Erwachsene in seiner Nähe unterhalten, um nach Beendigung des Gesprächs sofort wieder in die frühere „Tonart" zu verfallen. Dieser offenkundige Einfluß steigert sich mit zunehmender Verfeinerung des Gehörs und wachsender Übung der Sprachorgane. Er zeigt sich nicht bloß in den sprachlichen Produktionen des Kindes, welche das Resultat absichtlicher Einwirkung der Erwachsenen sind, sondern wird auch durch die Tatsache bestätigt, daß die Kleinen die Erwachsenen in ihrer Sprache auch dann nachahmen, wenn nachweislich eine sprachliche Einwirkung nicht beabsichtigt war oder sein konnte. Wie häufig müssen die letzteren (Erwachsenen) — manchmal in recht unliebsamer Weise — erfahren, daß sie in ihren Unterhaltungen von Kindern belauscht worden sind. „Wie oft mag das Kind an den Gesprächen der Erwachsenen in seiner Weise Anteil nehmen, aber wie selten ist die Gelegenheit, eine solche sich meist unvermerkt vollziehende Anteilnahme zu beobachten." (G. Lindner, a. a. O., Seite 80.) Diese Tatsache fällt bei Beantwortung der Frage nach der Entstehung der „erfundenen" Wörter schwer ins Gewicht und gewinnt die größte Bedeutung in unsrer Erörterung, wenn man bedenkt, daß das Kind seine Nachahmungen sehr häufig bis zur völligen Unkenntlichkeit verstümmelt. Bei absichtlicher Einwirkung der Erwachsenen auf die Sprachentwickelung des Kindes, also beim Vorsprechen irgendwelcher Wörter zum Zwecke der Nachahmung, kann man sich davon überzeugen, wie dieselben gar oft bei sofortiger Wiedergabe durch das Kind in einem solchen lautlichen Gewande erscheinen, daß eine Ähnlichkeit der vorgesprochenen und nachgeahmten Wörter kaum noch oder gar nicht mehr zu erkennen ist. Die

Einsicht in die in der Literatur mitgeteilten kindlichen Vokabularien bestätigt uns dies. Wie bei beabsichtigter Sprachbeeinflussung, so macht sich diese Wortverstümmelung selbstverständlich auch bei der unbeabsichtigten, unvermerkten Einwirkung geltend, und zwar vielfach in noch höherem Grade. Dazu kommt noch ein Drittes. Die Kontrolle darüber, welchen Entwickelungsreizen die kindlichen Sprachproduktionen ihren Ursprung verdanken, wird nicht unwesentlich durch den Umstand erschwert, daß das Kind nicht allemal sofort auf diese Reize vernehmbar reagiert. Gelegentlich der Versuche, welche ich zwecks Beantwortung der später zu erörternden Frage, ob dasselbe vom 7. bis 13. Monat die Lippenbewegungen der Erwachsenen beim Sprechen beobachtet, vornahm, konnte ich feststellen, daß es sehr häufig erst geraume Zeit lautlos dieselben nachahmte und dann — in einem Zeitraum von 15—60 Sekunden nach dem Vorsprechen — einen dem vorgesprochenen Laut mehr oder weniger ähnlichen hervorbrachte. Dieselbe Erfahrung habe ich auch bei ein- bis zweijährigen Kindern gemacht. Wenn dies bei beabsichtigter Einwirkung stattfindet, so kann dasselbe natürlich auch bei der unbeabsichtigten geschehen. Klingen dann nachträglich unvermittelt solche durch unvermerkte Beeinflussung entstandenen, vollständig verstümmelten Lautgebilde an des Erwachsenen Ohr, so kann er sich meist ihren Ursprung nicht erklären und ist nun geneigt, dieselben als vom Kinde „erfunden", d. h. selbsttätig erzeugt anzusehen. Durch Zufall wird es hin und wieder möglich, die Entstehung eines auf die dargelegte Weise gebildeten Wortes später — vielleicht nach Tagen und Wochen — nachzuweisen. Einen Beleg dafür gibt folgende Beobachtung: Gertrude Stahl sprach am 14. Oktober 02, also an ihrem 444. Lebenstage, das Wort „popo", ohne daß die Eltern und ich uns die Entstehung und die Bedeutung desselben hätten erklären können. Von Popo = Gesäß konnte es nicht herrühren, da diese Bezeichnung in der Familie St. niemals angewandt wurde. Ebenso war es ausgeschlossen, daß hier ein inhaltleeres Lallwort vorlag, da es allemal in auffällig dringendem, bittendem Tone mehreremal hintereinander gesprochen ward. Ich war daher anfangs geneigt, dasselbe als eine schlechte Aussprache des Wortes „Papa" zu betrachten, doch mußte ich sehr bald von dieser Auffassung zurückkommen, da G. St. das Wort „papa" daneben

gebrauchte und lautrichtig aussprach. So verging geraume Zeit, ohne daß wir uns über Ursprung und Bedeutung dieser Lautkombination Klarheit hätten verschaffen können. Als am 15. Tage nach Feststellung der erstmaligen Anwendung (also am 29. Oktober 02) die Familie St. am Mittagstisch saß und unter anderem auch ein Gericht Kartoffeln aufgetragen wurde, schrie Gertrude mit Hinweis auf das letztere: popo, popo! Auf die Frage der Mutter: Willst du Kartoffeln? antwortete sie: Ja, popo, popo! („Ja“ gebrauchte sie zu der Zeit sinnrichtig.) Hiermit war das Rätsel gelöst. G. St. bediente sich der Lautverbindung „popo“ zur Mitteilung ihres Verlangens nach Kartoffeln. In lautlicher Beziehung qualifiziert sich dieselbe als eine durch Substitution und regressive Assimilation veränderte Nachahmung. (Den Laut „k“ sprach das Kind damals noch nicht. Albrecht Herzog ahmte dieselbe Bezeichnung durch „popof“ nach.) Als ein assoziativ übertragenes Lallwort glaube ich dieselbe deshalb nicht auffassen zu können, weil einesteils die Lalllautverbindung „popo“ nicht allzuhäufig auftritt (tonloses, „hartes“ p verbunden mit o), andernteils war die Anregung zur Nachahmung ja auch durch den öfteren Gebrauch des Wortes „Kartoffeln“ seitens der Eltern gegeben.

Was bis dahin von den Anregungen, welche von den Erwachsenen ausgehen, gesagt wurde, gilt auch von den sprachbildenden Einflüssen der Naturlaute. „Die Kinder greifen nicht selten, ohne daß die mit ihnen verkehrenden Personen den besonderen Anlaß konstatieren können, beliebige Laute oder Geräusche auf, ahmen sie mit ihren Mitteln nach und erheben sie dann zur Bezeichnung für irgend ein Objekt ihrer Umgebung, auf welches der Laut bezogen wurde.“ (Meumann II., Seite 24.)

Daß tatsächlich die große Schwierigkeit, alle die die sprachliche Entwickelung des Kindes beeinflussenden Entwickelungsreize zu kontrollieren, und die daraus entspringende Ungenauigkeit der Beobachtungen die Hauptentstehungsursache der in der Literatur auftretenden Beispiele angeblicher Worterfindungen ist, wird mir durch folgende Erfahrung bestätigt. Als ich zwecks Sammlung des Materials zur Behandlung unseres Problems bei den Eltern der obengenannten Kinder vorsprach, da wußte mir dieses und jenes Elternpaar von solchen „erfundenen“ Wörtern seiner Kinder zu berichten. Die „Erfindungen“ verschwanden aber von dem Tage an, von welchem

dieselben dieser Frage auf meine Veranlassung hin ihre Aufmerksamkeit zuwandten.

2. Der Schein einer Worterfindung wird gar häufig dadurch hervorgerufen, daß das Kind seine mehr oder weniger verstümmelten Nachahmungen auf ganz andere Dinge anwendet, als dies von seiten der Erwachsenen zu geschehen pflegt. Dies kommt einesteils daher, daß es infolge seiner unvollkommenen Beobachtung nicht erkennt, auf welche Objekte der Erwachsene seine Bezeichnungen richtet. Andernteils hat das seinen Grund darin, daß es alles, was mit einem Worte durch Kontiguität oder Simultaneität assoziiert werden kann, in den Wortinhalt aufnimmt. Nun kann der Fall eintreten, daß die primäre, richtige Wortverwendung so frühzeitig verschwindet und hinter der sekundären Anwendung, der Anwendung auf solche durch Kontiguität und Simultaneität verbundene Objektsvorstellungen, derart zurücktritt, daß sie von der Umgebung nicht bemerkt worden ist. Zum dritten kann die Ursache dieser Erscheinung darin liegen, daß sich bei den Benennungen des Kindes assoziative Analogie geltend macht. Jedes unter normalen Verhältnissen aufwachsende Kind hat vom ersten Aufdämmern des Sprachverständnisses an vielfältig bemerkt, daß die Erwachsenen Wörter zur Bezeichnung von Gegenständen und Vorgängen verwenden. Wenn es dies später nachahmend auch tut und dabei seine Sprachprodukte auf andere als von den Erwachsenen benannte Dinge anwendet, so handelt es nur analog der Tätigkeit derselben. Von Worterfindung im Sinne unsers Problems kann in diesem Falle natürlich nicht die Rede sein.

3. Eine besonders mächtige Stütze aber erhält die Annahme einer selbsttätigen Erzeugung g e g e n s t ä n d l i c h e r Bezeichnungen durch den Umstand, daß die Erwachsenen irgend welche reflektorisch oder affektionell vom Kinde ausgestoßenen Laute oder Lautverbindungen auffangen, ihnen eine gegenständliche Bedeutung unterschieben und dieselben auf diese Weise selbst zu Objektsbezeichnungen erheben. Folgendes Beispiel möge dies zeigen. Die Mutter steht mit ihrem kleinen Liebling auf dem Arm am Fenster und läßt diesen hinaus auf die Straße schauen. Da kommt eine Droschke angefahren. Das Kind gewahrt dieselbe und gerät durch den Anblick des sich bewegenden Gefährtes derartig in psychische Erregung, daß es ganz impulsiv irgend eine vielleicht bis dahin noch nicht ver-

wendete Lautverbindung hervorstößt. Die wegen dieser Leistung ihres Lieblings ganz entzückte Mutter greift dieselbe auf und behauptet nun, das Kind habe hiermit die Droschke oder das Pferd — oder auch beide zugleich — bezeichnet, also ein neues Wort gebildet. Erscheint wieder ein solches Vehikel, so nennt sie dasselbe mit jener Lautverbindung und weist ihr Kind unter Vorsprechen derselben auf dieses hin. Auf diese Weise wird die betreffende Lautkombination allerdings bei oftmaliger Wiederholung zur Gegenstandsbezeichnung. Hierzu ist erstens zu bemerken, daß diese Lautverbindung bei ihrem erstmaligen Auftreten nicht etwa eine Benennung des Objektes sein sollte; ihre erste Anwendung ist rein emotioneller Art. Zweitens würde das Kind ohne die Helferdienste der Mutter dieselbe beim nochmaligen Sehen des Gefährtes wahrscheinlich nicht hervorbringen; wenn es geschähe, so wäre das wenigstens nur zufällig und durch die Tatsache zu erklären, daß zeitweise gewisse Lallwörter dominieren. Die Mutter, welche dieser emotionell gebrauchten Lautverbindung einen gegenständlichen Inhalt gibt und die fortgesetzte Anwendung in einem sich gleichbleibenden Sinne ermöglicht, ist somit die eigentliche Schöpferin dieses Wortes, nicht aber das Kind.

(Fortsetzung folgt.)

Zur Gesundheitspflege des Nervensystems.*)

Von

Leo Hirschlaff.

Man hat das gegenwärtige Zeitalter nicht mit Unrecht als das Zeitalter der Nervosität bezeichnet.

Statistische Untersuchungen haben gelehrt, daß die Zahl der Nerven- und Geisteskranken in stetigem Wachstum begriffen ist; schwarzseherische Gemüter gefallen sich sogar in der Weissagung einer unaufhaltsam fortschreitenden Entartung des Menschengeschlechtes. Als Ursachen für diese Erscheinung werden angeführt: die Zunahme der Bevölkerung und die dadurch erschwerten Lebensbedingungen in wirtschaftlicher Beziehung, die gewaltige Ausdehnung des Verkehrs und ihre Folgewirkungen, die Entstehung der modernen Großstädte, die immer steigenden Anforderungen der einzelnen Berufszweige in bezug auf körperliche und geistige Tüchtigkeit, die verkehrte, teils verweichlichende, teils überanstrengende Erziehung der Jugend u. s. f.

In der Tat läßt sich nicht leugnen, daß alle diese sozialen Faktoren geeignet sind, den Kampf ums Dasein zu erschweren und die Entstehung von Nervenkrankheiten zu begünstigen. Indessen wäre es verfehlt, hieraus den Schluß zu ziehen, daß die mühsam errungenen Kulturfortschritte wieder aufgegeben und die Lebensbedingungen der Menschen wieder vereinfacht werden müßten. Es wäre eine traurige Verkennung der Erscheinungen, wenn man glauben wollte, das geistige und sittliche Niveau der Menschheit ließe sich nicht weiter erhöhen, ohne daß die Nervenkraft der einzelnen und des Volkes Einbuße erlitte. Im Gegenteil: je höher die Fortschritte der Kultur, je verbreiteter die geistige und sittliche Bildung der Menschen, desto eher sind die Bedingungen gegeben für die Erhaltung und Förderung der Nervengesundheit.

Allerdings legt der Fortschritt der Zivilisation dem einzelnen Aufgaben und Pflichten in hygienischer Beziehung auf,

*) Dieser Aufsatz erscheint gleichzeitig separatim im Verlage „Vorwärts", Berlin SW., Lindenstr. 69.

die früher nicht oder wenigstens nicht allgemein bekannt und beachtet waren. Je mehr deshalb gerade die Allgemeinheit an den Errungenschaften der modernen Kultur teilzunehmen beginnt, um so mehr übernimmt sie auch die Verpflichtung, sich vorzubereiten und zu stählen für diese Mitarbeit an den Fortschritten und Zielen der Menschheitsentwicklung.

Die Gesundheitspflege des Nervensystems ist eine unerläßliche Vorbedingung für das erfolgreiche Streben nach den modernen Lebenszielen: neben den sozialen Bedingungen des Lebens müssen die Grundsätze der persönlichen Gesundheitspflege heute mehr denn je von jedermann beachtet und befolgt werden. Den gesteigerten Aufgaben und Hoffnungen des Lebens muß eine gesteigerte Pflege der persönlichen Leistungsfähigkeit gegenüberstehen.

Wir wollen im folgenden die Gesichtspunkte besprechen, die für die persönliche Gesundheitspflege des Nervensystems hauptsächlich in Betracht kommen; die rein sozialen Faktoren, deren Bedeutung in der gleichen Hinsicht nicht leicht unterschätzt werden kann, sollen aus Mangel an Raum an dieser Stelle unerörtert bleiben. Aus Gründen der Zweckmäßigkeit unterscheiden wir unter den Einflüssen, die unser Nervensystem treffen können, diejenigen Einflüsse, welche das Nervensystem selbst angreifen und verändern, von denjenigen, welche nur seine Tätigkeit, seine Funktion beeinträchtigen; wir nennen die ersteren organische, die letzteren funktionelle Einflüsse. Gerade ebenso unterscheiden wir ja die organischen Nervenkrankheiten, wie die Rückenmarkschwindsucht und die Gehirnerweichung, von den funktionellen Nervenkrankheiten, die sich als Nervenschwäche, Hysterie, Hypochondrie etc. in mannigfachen Formen äußern.

Als einer der wichtigsten organischen Einflüsse auf unser Nervensystem gilt die Macht der Vererbung. Wissenschaft und Kunst haben lange Zeit gewetteifert, die Rolle der Vererbung bei der Entstehung von Nervenkrankheiten in möglichst krasser Weise zu schildern. Das Schreckgespenst der Vererbung ist dadurch auch im großen Publikum allseitig bekannt und gefürchtet geworden. Indessen, es läßt sich leicht nachweisen, daß man in der Furcht vor der Vererbung häufig zu weit gegangen ist. Auf der Grundlage der Darwinschen Theorieen, in deren Beurteilung die moderne Wissenschaft

auch in manchen anderen Punkten von der ursprünglichen kritiklosen Begeisterung zurückgekommen ist, hat sich die Meinung verbreitet, als sei die Vererbung der Krankheiten, besonders der Nerven- und Geisteskrankheiten, ein unentrinnbares Verhängnis, dem gegenüber jeder Kampf aussichtslos sei. In Wirklichkeit wissen wir jedoch, daß die Natur in der Mehrzahl der Fälle die Schädigungen, an denen die Vorfahren zugrunde gingen, bei den Nachkommen auszugleichen versteht. Es ist erwiesen, daß eine direkte Vererbung von Nervenkrankheiten nur in sehr geringem Umfange stattfindet. Idiotie, Epilepsie, Hysterie, Migräne zählen vielleicht zu den wenigen Nervenkrankheiten, bei denen die erbliche Belastung eine gewisse Rolle spielt. Gerade die meistgefürchteten organischen Nerven- und Geisteskrankheiten aber, wie die Rückenmarkschwindsucht, die Gehirnerweichung etc., lassen einen solchen Einfluß nicht in bemerkenswertem Maße erkennen. Auch die einfache Nervenschwäche, Neurasthenie, ist gewiß nicht durch Vererbung von den Eltern auf die Kinder direkt übertragbar. Nimmt man als erwiesen an, was kaum zu bezweifeln ist, daß die Nervenschwäche durch ungünstige Existenzbedingungen, unvernünftige Lebensweise und Erziehung, Vernachlässigung der persönlichen Gesundheitspflege etc. erworben werden kann, so muß man zugeben, daß diese Schädigungen auch bei den Nachkommen einwirken und auch bei ihnen die gleichen Folgen werden hervorrufen können. Es vererbt sich nach dieser Auffassung nicht die Krankheit als solche, sondern die schädlichen Gewohnheiten etc., die die Krankheit auch bei den Vorfahren erzeugt haben; und es steht in der Macht der Nachkommen, dagegen anzukämpfen und den vermeintlichen Einfluß der Vererbung unschädlich zu machen. Die Tatsache, daß eine bestimmte Krankheit in mehreren Generationen derselben Familie vorgekommen ist, berechtigt demnach nicht zu dem Schlusse, daß sie von der vorangehenden auf die folgende Generation erblich übertragen sei. Durch genaue Untersuchungen ist sogar neuerdings festgestellt worden, daß sich eine erbliche Belastung speziell bei Nerven- und Geisteskranken nicht in merklich höherem Grade findet, als bei völlig Gesunden, deren Nervensystem zeitlebens normal bleibt. Die übertriebene Furcht vor der Vererbung sollte daher bekämpft werden. Sie verleitet in vielen Fällen die davon Betroffenen,

die Hände in den Schoß zu legen anstatt den Geboten der Gesundheitspflege zu folgen und sich für den Kampf ums Dasein zu wappnen.

Diese Auffassung erleidet nur in wenigen Fällen eine Ausnahme: und zwar in denjenigen Fällen, in denen das Nervensystem der Eltern durch Syphilis, durch Alkohol oder ähnliche Gifte ruiniert worden ist. Diese Schädigungen übertragen sich tatsächlich vielfach auf die Kinder, wenn auch nicht in der Weise, daß das kindliche Nervensystem genau dieselben Krankheitserscheinungen zeigt wie das der Eltern. Aber eine Schädigung in der Anlage und Entwicklung des Keimes läßt sich hier mit Bestimmtheit nachweisen. Es kommt infolge dieser Gifte zu einer Entartung des Keimes und zu einer dauernden Veränderung des kindlichen Nervensystems, auf deren Grundlage sich die schwersten Krankheitsformen entwickeln. Um so mehr Ursache haben wir, vor den Gefahren, mit denen diese Gifte unser Nervensystem bedrohen, eindringlichst zu warnen.

In erster Reihe gilt dies für den Alkohol, den man darum nur zu treffend als den Erbfeind des Menschengeschlechtes bezeichnet hat. Jeder Mißbrauch alkoholischer Getränke — und hierzu zählen jede Art von Schnaps, Wein und Bier — bedeutet ein Attentat auf unser Nervensystem; und eine häufigere Wiederholung solcher Mißbräuche führt, von anderen Schädigungen abgesehen, zu dem unausbleiblichen Ruin unseres eigenen Nervensystems und desjenigen unserer Nachkommen. Das ist eine unumstößliche Tatsache; und es ist eine überaus traurige Erscheinung, daß trotz dieser wissenschaftlichen Erkenntnis der Mißbrauch geistiger Getränke noch immer zu den geheiligten Einrichtungen unseres Volkslebens zu gehören scheint. Was haben wir hierbei unter Mißbrauch zu verstehen? Unschädlich für erwachsene Gesunde ist nach den exakten Feststellungen der neuesten Zeit der einmalige Genuß kleiner Quantitäten alkoholischer Getränke, wie z. B. eines halben Liter Bieres, eines Viertelliter Weines, eines kleinen Gläschen fuselfreien Schnapses; vorausgesetzt, daß dieser Genuß nicht zur täglichen Gewohnheit wird. Relativ unschädlich für erwachsene Gesunde ist ferner der einmalige Genuß einer etwa dreifachen Menge der genannten Quantitäten bei besonderen Gelegenheiten; vorausgesetzt, daß nach solchen Gelagen eine

völlige Enthaltsamkeit von 4—8 Tagen die hervorgerufenen Schädigungen wieder ausgleicht. Unbedingt schädlich, auch für schwer arbeitende, kräftige, gesunde Männer, ist die regelmäßige, tägliche Gewohnheit, sogar kleinste Mengen alkoholischer Getränke zu sich zu nehmen; ferner auch jedes einmalige Überschreiten der angegebenen Höchstdosis, selbst wenn es in längeren Zwischenräumen geschieht. Von verderblichstem Einflusse und daher völlig zu verwerfen ist endlich selbst die kleinste Menge alkoholhaltiger Getränke für jede Art von Nervenschwachen oder Nervenkranken, ebenso wie für schwangere und stillende Frauen und besonders für Kinder. Wie häufig wird gegen diese Gebote gesündigt! Wie unheilvoll zeigt sich die Wirkung des Mißbrauches, der so oft unbewußt und gedankenlos von den Menschen in dieser Beziehung getrieben wird! Scheint es doch, als wenn dieser Mißbrauch in unserem Volksleben so tief Wurzel geschlagen hätte, daß wir uns dasselbe ohne ihn kaum vorzustellen vermögen. Herrscht doch in weiten Kreisen sogar noch der Aberglaube, daß der Alkohol sogar nützliche Eigenschaften habe, daß er die Verdauung, die Ernährung fördere, die Wärmebildung steigere, die Blutbildung anrege, die körperliche und geistige Arbeitsfähigkeit erhöhe! In Wahrheit ist das gerade Gegenteil der Fall. Abgesehen von der ärztlichen Verordnung alkoholischer Flüssigkeiten, die sich in einer verschwindenden Minderzahl von Fällen als nützlich erweist, besitzt der Alkohol keine einzige der gerühmten Eigenschaften. Er hemmt die Verdauung und Ernährung, besonders bei regelmäßigem Alkoholgenusse. Das durch ihn hervorgerufene Gefühl der Wärme und der erhöhten Leistungsfähigkeit ist nichts als eine vorübergehende Selbsttäuschung, welche die Einsicht in die wahren Kräfte des Organismus zu schädigen geeignet ist; und die Blutbildung hat mit dem vielgepriesenen Rotwein gerade so viel zu tun, wie etwa mit dem Kartenspiel oder dem Erlernen der chinesischen Sprache. Alle diese Tatsachen sind längst auf dem Wege des Experimentes unbestreitbar festgestellt. Auf der anderen Seite steht es ebenso unumstößlich fest, das der Mißbrauch alkoholischer Getränke die schwersten Nerven- und Geisteskrankheiten erzeugt, wie z. B. das Delirium tremens, Nervenentzündungen und Nervenlähmungen, Epilepsie, Schwachsinn, organische Gehirnkrankheiten u. s. f. Ebenso sicher ist es, daß das Familien-

leben und die wirtschaftliche Lage der Trinker durch den Alkohol zerrüttet wird, sowie daß die Mehrzahl aller Verbrechen dem Einflusse des Alkohols zu danken ist. Dazu kommt, daß alle diese Wirkungen sich nicht auf die Person des Trinkers beschränken, sondern auch seine Nachkommenschaft treffen und den Fluch der Vererbung und Entartung auf die Kinder und Kindeskinder heraufbeschwören. Wann wird diesem Unheil endgültig gesteuert werden? Wann wird es gelingen, die Gleichgültigkeit des großen Publikums gegenüber der Alkoholfrage zu erschüttern?

Neben dem Alkohol ist es die Syphilis, die in zweiter Reihe genannt werden muß, wenn es gilt, die Schrecken der Menschheit und die Zerstörer des Nervensystems aufzuzählen. Sind es doch gerade die schwersten organischen Nervenleiden und Geisteskrankheiten, die durch die Syphilis hervorgerufen werden. Es ist wissenschaftlich nachgewiesen worden, daß die Rückenmarkschwindsucht und die Gehirnerweichung in fast sämtlichen Fällen auf vorausgegangene Syphilis zurückzuführen sind; und zwar insbesondere bei denjenigen syphilitisch erkrankten Personen, die entweder gar keine oder nur eine ungenügende Behandlung ihres Geschlechtsleidens durchgemacht haben. Wer da weiß, welch unsägliches Unheil eine solche Erkrankung auf die gesamte Familie des Erkrankten heraufbeschwört, wie die Patienten in der Blüte der Jahre dahingerafft werden, elendem Siechtum verfallen oder der Irrenanstalt zugeführt werden müssen, der wird die Bedeutung dieses Faktors nicht zu unterschätzen geneigt sein. Dazu kommt, daß auch hier die Nachkommen, ja sogar häufig auch die Frauen durch die syphilitische Erkrankung des Mannes angesteckt und in der gleichen Weise gefährdet werden. Ein großer Teil aller Fehlgeburten, die Mehrzahl der Fälle von Unfruchtbarkeit in der Ehe, ein erheblicher Prozentsatz der idiotischen und blödsinnigen Kinder sind auf die Syphilis der Eltern zurückzuführen. Es ist daher außerordentlich berechtigt, daß man in neuester Zeit begonnen hat, auch gegen diese Geißel der Menschheit den öffentlichen Kampf aufzunehmen. Die Quelle der syphilitischen Ansteckung ist in den meisten Fällen der außereheliche Geschlechtsverkehr, wie er durch die öffentliche oder geheime Prostitution ermöglicht wird. Denn trotz aller staatlichen Kontrolle sind unter den öffentlichen sowohl wie

unter den geheimen Prostituierten die Geschlechtskrankheiten dermaßen verbreitet, daß völlig gesunde Prostituierte zu den allerseltensten Ausnahmen gehören. Es wäre demnach erwünscht, daß jeder außereheliche Geschlechtsverkehr wegen der allzu großen Gefahr der Ansteckung aus Gesundheitsrücksichten unterbliebe; denn die geschlechtliche Enthaltsamkeit bringt keinerlei Schaden an Leib und Seele hervor, wie vielfach angenommen wird. Da indessen hierzu, so wie die Verhältnisse liegen, zunächst keine Aussicht besteht, müssen wir uns notgedrungen nach anderen Maßnahmen umsehen, um der Gefahr der geschlechtlichen Ansteckung zu begegnen. Nach meiner Überzeugung gibt es zu diesem Zwecke nur ein brauchbares Mittel: die Benutzung zweckmäßig konstruierter Praeservatifs von Seiten der Männer in jedem Falle außerehelichen Geschlechtsverkehres. Es ist daher notwendig, zumal die jungen Leute darauf aufmerksam zu machen: 1) daß sie in der genannten Schutzmaßregel ein zuverlässiges Mittel besitzen, um geschlechtlichen Ansteckungen zu entgehen; 2) daß sie im Falle einer geschlechtlichen Ansteckung unter keinen Umständen dem weiteren Geschlechtsverkehr huldigen dürfen, bevor ihre Erkrankung nicht laut ärztlichem Ausspruch geheilt und nicht mehr übertragungsfähig ist. Denn wer das Unglück gehabt hat, sich geschlechtlich anzustecken, soll nicht in der Verborgenheit darüber trauern und durch Quacksalbereien seinen Organismus ruinieren, sondern er soll einen Arzt aufsuchen und durch gewissenhafte Befolgung der ärztlichen Anordnungen seine Gesundheit wiederherstellen lassen. Wenn man mit einer solchen offenen, wissenschaftlich begründeten Darstellung an das Publikum herantritt, dürften die Erfolge bessere sein, als wenn man sich auf fromme oder moralische Wünsche beschränkt, die noch wenigen Menschen Nutzen gebracht haben. Es geht nicht länger an, die Angelegenheiten des Geschlechtslebens zu verheimlichen und mit dem Makel des Unanständigen und Unmoralischen zu behaften. Solange jeder Mensch mit einer natürlichen Geschlechtsanlage versehen auf die Welt kommt, und solange die heutigen sozialen Verhältnisse und gesellschaftlichen Einrichtungen einer großen Zahl von geschlechtsreifen Männern und Frauen die rechtzeitige Eheschließung erschweren, haben wir mit dem außerehelichen Geschlechtsver-

weitiger Verletzungen, die erst später ihren Einfluß auf das Nervensystem geltend machen. Zur Verhütung dieser Unfallerkrankungen sind in erster Linie gewisse Schutzmaßregeln berufen, wie sie in jedem Fabrikbetriebe je nach der Lage der durch ihn bedingten Schädigungen gesetzlich vorzuschreiben sind; z. B. Schutzgitter, Respiratoren und Schutzbrillen, Beschaffenheit der Arbeitskleidung und Arbeitsräume, Ventilations- und Badeeinrichtungen und dergleichen mehr. Leider verharren zuweilen die Angestellten gegenüber diesen Schutzeinrichtungen in einer beklagenswerten Gleichgültigkeit, die schon viel Unheil verschuldet hat; auch der Alkohol spielt hierbei eine Rolle, wie die gehäufte Zahl der Unfälle am Montag beweist. Die Unfallgesetzgebung des Deutschen Reiches hat hier manches gute gestiftet, dadurch daß sie den Arbeitgeber veranlaßt, die Unfallverhütung in seinem Betriebe mehr als zuvor anzustreben, sowie dadurch, daß sie dem verletzten Arbeiter einen Rechtsanspruch sichert, der ihn wenigstens einigermaßen für die erlittene Einbuße an Gesundheit und Erwerbsfähigkeit entschädigt. Andererseits freilich darf auch nicht verschwiegen werden, daß diese Unfallgesetzgebung nach ärztlichen Erfahrungen auch ihrerseits wiederum in nicht ganz seltenen Fällen Veranlassung zu nervösen Schädigungen der Arbeiter geworden ist. Wenigstens erleben wir es mitunter, daß anscheinend nur leicht Verletzte, bei denen der Unfall keine ärztlich nachweisbare oder nur geringfügige Folgen hinterlassen hat, sich mehr und mehr in die Vorstellung einleben, daß ihre Gesundheit durch den Unfall dauernden Schaden genommen habe und daß sich aus dieser Vorstellung heraus in Verbindung mit den wiederholten ärztlichen Untersuchungen, Attesten, Verhandlungen und Zurückweisungen vor Gericht ein krankhaft nervöser Seelenzustand entwickelt. Es kommt in solchen Fällen zu einer tiefen dauernden Verstimmung, zu völliger Verzagtheit und Verzweiflung, selbst bis zum Lebensüberdruß, mit anderen Worten zu einer krankhaften Gemütsverfassung, die nicht sowohl durch den Unfall selbst als vielmehr durch den Kampf um die Unfallrente erzeugt worden ist. Daher muß vor aussichtslosen und durch die Lage der Sache nicht genügend gerechtfertigten Schritten inbezug auf die Erlangung einer Unfallrente im eigenen Interesse der Kranken gewarnt werden: nur die im Zusammenhange mit dem erlittenen Unfalle ärztlich nachweis-

baren Schädigungen können von der Unfallgesetzgebung berücksichtigt werden.

Zu den organischen Einflüssen, die unter Umständen geeignet sind, das Nervensystem zu schädigen, gehört auch eine unzweckmäßige Ernährung. Obwohl die Wissenschaft längst gelehrt hat, daß eine zweckmäßige Ernährung in bestimmten Verhältnissen aus Eiweiß, Fett, Kohlehydraten (Mehlstoffen), Salzen und Wasser zusammengesetzt sein muß, wird doch häufig gegen diese Regel gefehlt, sei es aus Unkenntnis, sei es aus Not oder aus Fanatismus. So ist z. B. eine Kost, die zu wenig Eiweißstoffe enthält, in den meisten Fällen ungenügend für Personen, die körperlich oder geistig schwer zu arbeiten haben. Es folgt daraus eine mangelhafte Ernährung und Blutbildung des Körpers, die auch das Nervensystem schwächt und in seinen Leistungen hemmt. Nicht viel seltener ist allerdings, unter Vernachlässigung der übrigen Nahrungsbestandteile, eine übermäßige Zufuhr von Eiweißstoffen, deren Schädlichkeit für das Nervensystem um so größer ist, als damit zugleich auch die Salze, speziell die Fleischsalze und die Gewürze in zu großer Menge zugeführt werden. Diese aber bewirken eine Überreizung des Nervensystems, die sich auf die Dauer als verderblich erweist, besonders bei einem an und für sich schon in erhöhtem Maße reizbaren Nervensystem. Es muß daher darauf hingewiesen werden, daß das Fleisch und die daraus bereiteten Speisen weder die einzige, noch auch nur die Hauptnahrung eines gesunden Menschen bilden dürfen. Eiweißzufuhr beim gesunden Erwachsenen ist nur soweit erforderlich, als ein Verbrauch an Zellmaterial im Körper durch die geleistete Arbeit stattgefunden hat; auch kann ein Teil des Eiweißbedarfes durch Eier und pflanzliches Eiweiß gedeckt werden. Die eigentlichen Nahrungsstoffe im engeren Sinne sind vielmehr die Fette (Butter, fette Käse, Milch, Speck, Öl etc.), die zum Teil direkt dem Ansatze dienen, und die Kohlehydrate (Brot, Gemüse, Kartoffeln, Mehlspeisen, Zucker, Obst etc.), die in der Hauptsache den Kraftbedarf des Körpers decken. Reizmittel, wie Pfeffer, Senf, Gewürze, geräucherte, saure und stark gesalzene Speisen sollten stets nur in geringen Mengen genossen werden; ebenso alle aus vielen Bestandteilen zusammengesetzten Gerichte.

Von besonderer Bedeutung ist die Wahl einer geeigneten

Ernährung für die Gesundheit der heranwachsenden Generation. Schon die Säuglingsernährung ist von hervorragender Wichtigkeit für die Nervengesundheit des in der Entwickelung begriffenen Organismus, insofern die Muttermilch die einzige natürliche Nahrung für jeden Säugling bildet und jeder wie immer geartete Ersatz dafür stets unvollkommen bleibt. So unterscheidet sich schon das Brustkind von dem Päppelkind nicht nur in seinem Ernährungszustande, sondern auch in seiner Nervengesundheit, seiner Widerstandskraft gegen äußere Einflüsse, seinem ruhigeren Verhalten und Schlaf u. s. w. Auch für die späteren Lebensjahre der Kinder gilt der Satz, daß die Nahrung möglichst frei von Reizstoffen sein solle, in erhöhtem Maße: Fleisch und Räucherware sind zu beschränken, Gewürze, Kaffee, Tee, vor allem aber Alkohol völlig zu meiden. Milch, Eier, Butter, Gemüse, Mehlspeisen, Obst sollen in jedem Falle den Grundstock der kindlichen Ernährung bilden.

An letzter Stelle muß noch einiger Gifte gedacht werden, die unter Umständen eine organische Schädigung des Nervensystems herbeiführen können. Um mit den mildesten anzufangen: Kaffee, Tee und Tabak sind dem Nervensystem des Erwachsenen nur dann schädlich, wenn sie im Übermaße genossen werden. Von den Giften, die in einzelnen Berufsarten auf die darin beschäftigten Arbeiter einwirken, sind zu nennen: Blei, Phosphor, Schwefelkohlenstoff, Arsen, Quecksilber, Nicotin, Leuchtgas und seine Verbrennungsprodukte, Kohlenoxyd, Kohlensäure und einige andere. Alle diese Gifte schädigen das Nervensystem in mehr oder minder hohem Maße, falls nicht von den Arbeitern diejenigen Schutzmaßregeln angewandt werden, die zur Verhütung der betreffenden Vergiftungen dienen. Hierher gehört vor allem häufiges Baden, Waschen der Hände vor jedem Essen, Wechsel der Kleidung nach der Arbeit, überhaupt möglichste Reinlichkeit des ganzen Körpers; bei giftigen Gasen hauptsächlich Ventilationseinrichtungen und Respiratoren, die die giftigen Ausdünstungen von den Lungen fernhalten und unschädlich machen.

Außer diesen gewerblichen Giften sind es aber noch eine Reihe anderer Gifte, deren verderblicher Einfluß auf das Nervensystem feststeht: ich meine die arzneilichen Gifte. Es ist leider im Volke Sitte geworden, mit den Arzneien Miß-

brauch zu treiben. Ein Heilmittel, das einem Patienten gegen eine bestimmte Krankheitserscheinung einmal vom Arzte verordnet worden ist, wird häufig nicht nur von demselben Patienten auf eigne Faust unter Umgehung des Arztes immer und immer wieder genommen, sondern auch allen Bekannten und Fremden weiter empfohlen. Hierher gehören namentlich diejenigen Mittel, die gegen Kopfschmerzen und andere Schmerzen vielfach empfohlen worden sind, wie z. B. Antipyrin, Antifebrin, Phenacetin, Aspirin, Antinervin und unzählige andere, sowie die Schlaf- und Beruhigungsmittel, wie Brom, Chloralhydrat, Sulfonal, Trional, Morphium, Opium etc., von den zahllosen Geheimmitteln aller Art ganz abgesehen. Durch die Gewissenlosigkeit mancher Apotheker und Drogisten ist es ja leider jedem Patienten möglich, sich alle diese gesetzlich nicht freigegebenen Mittel auch ohne ärztliche Verordnung zu verschaffen. Und die Anregung dazu bieten außer den wohlgemeinten Ratschlägen der lieben Bekannten die zahlreichen Reklame-Inserate, -Notizen und -Aufsätze über alle derartige Präparate, von denen die modernen Tageszeitungen angefüllt sind. Über den Umfang dieses Mißbrauches ist man sich vielfach im Unklaren; über seine Schädlichkeit kann ein Zweifel nicht obwalten.

Bevor wir zu dem zweiten Teile unserer Erörterungen übergehen, möchte ich noch kurz einer Ursache gedenken, die nicht allzu selten eine organische Schädigung des menschlichen Nervensystems verschuldet: ich meine die Hundefinne (Echinococcus). Es ist im Volke wenig bekannt, daß jeder Hund ohne Ausnahme zahlreiche Bandwürmer besitzt, deren Eier durch Lecken des Hundes an den Menschen oder an Möbeln, Geschirren u. dergl. abgelagert und so unter Umständen dem Magen des Menschen zugeführt werden können. Daraus entstehen schwere Erkrankungen aller Organe, nicht selten auch Geschwülste im Gehirn, gegen die es eine Hilfe meist nicht gibt. Ein Hund im Haushalt bildet daher eine stete Gefahr für sämtliche Familienmitglieder, besonders aber für die Kinder, deren Reinlichkeitssinn noch weniger ausgeprägt zu sein pflegt als der der Erwachsenen.

Wir kommen nunmehr zu der Besprechung der sogenannten funktionellen Einwirkungen, die sich im Gegensatze zu den organischen Schädigungen nur auf die Tätigkeit oder Funktion

des Nervensystems beziehen. Hier müssen wir uns zunächst darüber klar werden, daß unser ganzes Leben aus den Tätigkeiten unserer einzelnen Organe besteht. Alle noch so komplizierten Handlungen, die wir ausführen, welchem Zwecke sie auch immer gewidmet sein mögen, setzen sich zusammen: 1) aus den Tätigkeiten des Geistes, der Sinnesorgane und der Körpermuskulatur, 2) aus den Verrichtungen der Eingeweideorgane, der Lungen, des Herzens, der Därme, Nieren u. s. f. Von diesen Funktionen steht nur ein Teil, nämlich die Tätigkeiten des Geistes, der Sinnesorgane und der Körpermuskulatur, unter dem direkten Einflusse unseres Willens. Die übrigen Organe können nur indirekt durch unseren Willen beeinflußt werden: sie unterstehen einer automatischen Regelung, die im allgemeinen richtig funktioniert, wenn die vom Willen abhängigen Organe ihre hygienischen Pflichten erfüllen. Wir werden uns daher im folgenden hauptsächlich mit den Tätigkeiten des Geistes, der Sinnesorgane und der Körpermuskulatur zu beschäftigen haben.

Für diese Organe gilt folgendes wichtige Grundgesetz: die Tätigkeit dieser Organe ist gesund, solange sie der augenblicklichen Leistungsfähigkeit des Organismus entspricht; ungesund, sobald sie diese übersteigt oder dauernd unter ihr zurückbleibt. Daraus folgt, daß Übung für jedes Organ nützlich und notwendig ist, daß aber jede Überanstrengung ebenso schädlich ist, wie die dauernde Untätigkeit eines Organes. Eine Überanstrengung aber ist jedesmal gegeben, wenn die Leistung, die von einem Organ beansprucht wird, über seine augenblickliche normale Leistungsfähigkeit hinausgeht; d. h. nicht nur, wenn die Tätigkeit an sich zu groß ist, sondern auch, wenn sie an sich geringfügig, aber für den ungeübten, momentan geschwächten, ermüdeten oder erschöpften Organismus trotzdem noch zu groß ist. Mit anderen Worten: jede Tätigkeit, mag sie dem Vergnügen oder der Arbeit gewidmet sein, kann zur schädlichen Überanstrengung werden, wenn die Leistungsfähigkeit des Organismus momentan herabgesetzt ist, wie z. B. im Zustande des Hungers, der Müdigkeit, bei ungeübten oder durch Krankheit geschwächten Individuen. Nur wenn man dieses Gesetz in jeder Lebenslage beachtet, wird man imstande sein zu beurteilen, ob eine beliebige Handlung, die man gerade ausführt

oder ausführen soll, der Gesundheit zuträglich ist oder nicht. Dabei soll noch einmal betont werden, daß es gesundheitlich an sich gleichgültig ist, was für einen Zweck die betreffende Handlung verfolgt; ob sie der Werte schaffenden Arbeit, der Vorbereitung zur Arbeit, oder aber dem müßigen Vergnügen dient, ob sie bewußt, gewohnheitsmäßig oder unbewußt, automatisch ausgeführt wird, wie etwa das An- und Auskleiden, das Tragen von leichten Gegenständen in den Händen, das Warten an der Haltestelle der Strassenbahn u. dergl. mehr. Auch muß daran erinnert werden, daß eine Überanstrengung nicht nur durch eine einmalige zu schwere Leistung, sondern häufiger noch durch eine zu lange fortgesetzte, an und für sich unbedeutende Leistung hervorgerufen werden kann.

Woran erkennt man aber, daß im gegebenen Falle eine Überanstrengung vorliegt? Eine gesunde Tätigkeit fällt uns leicht, sie erhöht unser körperliches und seelisches Wohlbehagen und ruft schließlich eine angenehme Müdigkeit hervor, die die Vorbedingung des normalen Appetites und des gesunden Schlafes ist. Eine Überanstrengung dagegen macht uns körperliches und seelisches Unbehagen, oft sogar Schmerzen, und hinterläßt eine übermäßige Abspannung und Erschöpfung, die bei häufiger Wiederholung unsere Leistungsfähigkeit immer mehr herabsetzt und schließlich zu nervöser Unruhe, Überreiztheit und Mißstimmung führt.

Wie aber schützen wir uns vor Überanstrengungen? Die Antwort lautet: 1) durch die hinreichende Ausbildung und Übung sämtlicher Organe, die uns in den Stand setzt, die an dieselben gestellten Anforderungen mit immer geringerer Mühe zu erfüllen; 2) durch ruhiges, stetiges und aufmerksames Arbeiten, wobei unsere Gedanken nicht abschweifen, sondern dauernd bei der Sache sind; 3) durch Einschaltung von Pausen in jede fortlaufende Tätigkeit, so daß Arbeit und Ruhe in zweckmäßiger Weise einander folgen; 4) durch Abwechslung in der Tätigkeit der verschiedenen Organe, wodurch eine gleichmäßige Übung und Ermüdung herbeigeführt wird, während deren ein Teil der Organe sich immer wieder erholt; 5) endlich durch regelmäßige Unterbrechungen der Arbeit zum Zwecke der Nahrungsaufnahme, der Erholung und des Schlafes.

Alle diese Forderungen müssen innerhalb jeder Berufs-

tätigkeit erfüllt werden; sie werden auch innerhalb jeder Berufstätigkeit bis zu einem gewissen Grade von jedermann erfüllt, da die natürlichen Bedürfnisse des Organismus uns dazu zwingen, und da bei grober Vernachlässigung dieser Bedingungen der Organismus schnell zugrunde gerichtet werden müßte. Freilich ist die Berücksichtigung dieser Forderungen bei den meisten Menschen eine ungenügende, teils infolge mangelnder Einsicht, teils infolge mangelnder Zeit, schlechter Verhältnisse oder verkehrter Lebensgewohnheiten. Die Folge dieser Vernachlässigung ist die steigende Nervosität der Berufsarbeiter, die wir heute wohl in jedem Berufszweige antreffen. Einige Beispiele mögen das Gesagte erläutern: Der Litograph, der den ganzen Tag über seine Arbeit gebückt sitzt und zu einer Erholung des Abends keine geeignetere Beschäftigung weiß, als zu lesen oder zu zeichnen, wird sich nicht wundern dürfen, wenn er über kurz oder lang der Nervosität anheimfällt. Er würde diesem Schicksal entgehen, wenn er seine freie Zeit benutzte, um seine Augen, die sonst stets auf die Nähe eingestellt sind, gelegentlich auch einmal im Fernsehen zu üben, sowie um sich körperlich auszuarbeiten und durch genügenden Aufenthalt in frischer Luft die Einwirkung des Stubenhockens auszugleichen. Die junge Buchhalterin, die gezwungen ist, den Tag mit Correspondenz- und Schreibmaschinenarbeit auszufüllen, sündigt gegen ihr Nervensystem, wenn sie jede freie Minute benutzt, um möglichst zahlreiche, spannende Romane zu verschlingen, die feinsten Handarbeiten auszuführen oder sich anstrengenden Sprachstudien hinzugeben; auch ihr würde eine ausgiebige Bewegung in frischer Luft, Spazierengehen, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Turnen oder dergleichen, neben reichlicher Ernährung und genügendem Schlafe dienlicher sein. Der Muskelarbeiter endlich, der die Hauptzeit seines Lebens mit anstrengender körperlicher Arbeit, oft unter der erschwerenden Bedingung ohrenbetäubenden Lärmes und starker Staubentwicklung zubringt, wird nicht gut daran tun, seine freie Zeit zum Radfahren, Kegeln oder zum Aufenthalt in lärmenden und raucherfüllten Lokalen zu verwerten; er wird vielmehr zweckmäßiger handeln, wenn er zu seiner Erholung neben körperlicher Ruhe Zerstreuungen wählt, die seine geistigen Interessen zu fördern geeignet sind, mögen sie nun in irgend welcher Lektüre, in dem Besuch von Vor-

trägen oder in der Teilnahme an politischen oder gewerkschaftlichen Bestrebungen ihren Ausdruck finden. Alle diese hygienischen Forderungen können, nebenbei bemerkt, meist eingehalten werden, ohne daß die eigentliche Berufstätigkeit dadurch beeinträchtigt würde; im Gegenteil wird ein hygienisch lebender Arbeiter in seinem Berufe leistungsfähiger, arbeitsfreudiger und ausdauernder sein, als jeder andere.

Zu den oben gegebenen Regeln muß aber als Ergänzung noch ein wichtiger Grundsatz hinzugefügt werden: man vermeide nach Möglichkeit jede überflüssige Tätigkeit, die nicht einem bestimmten, wirtschaftlichen oder hygienischen Zwecke dient; oder da dies nicht durchwegs angängig ist, so berücksichtige man wenigstens auch diese Form der meist unbewußten Tätigkeit bei der Aufstellung eines hygienischen Lebensplanes. Man halte sich gegenwärtig, daß jeder Mensch täglich eine große Summe körperlicher Arbeit schafft durch die unzähligen, gewöhnlich unbeachteten Körperbewegungen und Muskelanspannungen, die er beim Gehen, Stehen, Sitzen, Schreiben, beim Tragen von Gegenständen, beim Ankleiden und Waschen, sowie bei jeder anderen Gelegenheit vollzieht; daß unsere Sinnesorgane, besonders Auge und Ohr, während des Wachseins unaufhörlich arbeiten, um alle möglichen Eindrücke der Außenwelt bewußt oder unbewußt in uns aufzunehmen; daß endlich unser Geist unausgesetzt beschäftigt ist, auch wenn er nicht zu bestimmtem Zwecke zu arbeiten gezwungen ist, da uns fortwährend und nebenher allerlei, meist unnütze und überflüssige Gedanken durch den Kopf gehen. Wer verständig ist und die Gebote der Gesundheitspflege ernst nimmt, wird auch in diesen mehr oder weniger unbeachteten Tätigkeiten Maß halten und sie überall da zu unterdrücken suchen, wo es gilt, die Leistungsfähigkeit des Organismus aufs höchste anzuspannen oder zu schonen. Sobald man einmal gelernt hat, auf diese Dinge zu achten, so ergibt sich die Gewohnheit des hygienischen Handelns in kurzer Zeit von selbst, ohne daß man gezwungen ist, was völlig verkehrt wäre, in jedem Momente darüber nachzudenken, was dem Organismus nützlich oder schädlich ist. Vielmehr gewinnt derjenige, der sich solche hygienischen Überlegungen zur instinktiven Gewohnheit gemacht hat, eine reiche Menge Zeit für nützliche und einträgliche Beschäftigungen, die ein

anderer unbewußt und zwecklos vergeudet. Auch kann die Arbeit, die wir beruflich leisten müssen, dadurch nur gefördert werden, da wir mit größerer Sammlung, Aufmerksamkeit und innerer Ruhe arbeiten, statt der so häufigen nervösen Hast und Zerstreutheit.

Neben der hygienischen Regelung unserer Tätigkeiten ist noch eine Reihe von Gesichtspunkten für die Gesundheitspflege des Nervensystems von Bedeutung, die wir nunmehr kurz erörtern wollen.

Eine regelmäßige Verdauung ist für die Nervengesundheit dringend erforderlich. Einmal hängt unser Allgemeinbefinden, speziell unsere Stimmung und Laune, sehr eng mit diesem Faktor zusammen, insofern schlechte Verdauung gewöhnlich Verdrießlichkeit, Mißmut und griesgrämige Laune hervorruft. Sodann aber wissen wir heutzutage, daß durch die Zersetzungen, Gärungs- und Fäulnisvorgänge, die bei Ernährungs- und Verdauungsstörungen im Magen-Darmkanal entstehen, eine Art von organischen Giften oder Toxinen sich bilden können, die zu vielerlei Störungen auch des Nervensystems Veranlassung geben. Kopfschmerzen, Nervenentzündungen und Neuralgien (z. B. Ischias und Gesichtsneuralgie) hängen häufig mit solchen Störungen zusammen; nicht selten gesellt sich dazu als unterstützendes Moment eine Erkältung, die auf einem so beschaffenen Boden leichter Wurzel fassen kann, als sonst. Indessen soll die tägliche Stuhlentleerung nicht durch den ständigen Gebrauch von Abführmitteln erzielt werden, sondern vielmehr durch eine zweckmäßige Lebensweise und Gewöhnung, insbesondere durch eine geeignete Zusammensetzung der Nahrung, durch reichlichen Brot-, Gemüse- und Obstgenuß, ev. durch Honig, saure oder Buttermilch, Pfefferkuchen, Backpflaumen und ähnliches mehr.

Einen sehr wichtigen Platz, wie in der persönlichen Gesundheitspflege überhaupt, so besonders in der Erhaltung gesunder Nerven nimmt die Hautpflege ein. Ist doch die Haut, ganz abgesehen von ihrem Nervenreichtum, schon inbezug auf den Umfang das ausgedehnteste Organ unseres Körpers, dessen Tätigkeit die Funktionen aller übrigen Organe, der Lungen, des Herzens, der Nieren, des Darmes etc. in ergänzender Weise beeinflußt und reguliert. Eine tägliche Waschung des ganzen Körpers gehört daher zu den selbstver-

ständlichen Forderungen der Hygiene. Diese am besten allmorgendlich vorzunehmende Waschung mit frischem, nur im strengen Winter etwas verschlagenen Wasser wird zweckmäßig mit einer Abseifung des ganzen Körpers mittelst einer milden, neutralen Seife, z. B. der Marseiller Seife, verbunden. Mindestens einmal wöchentlich ist daneben ein lauwarmes Vollbad zu nehmen, dessen Temperatur zwischen 26° und 27° Réaumur [32,5°—34° Celsius] gelegen sein und dessen Dauer 5—6 Minuten nicht überschreiten soll. Sehr empfehlenswert sind auch die neuerdings in Schulen, Fabriken und Badeanstalten eingerichteten und viel benutzten Brausebäder, die nach Beendigung der Arbeit die notwendige Reinigung besorgen und den abgespannten Nerven eine außerordentliche Erfrischung gewähren. Auch sollte beim Bau der großen modernen Arbeiterhäuser darauf geachtet werden, daß mindestens ein gemeinschaftlicher Baderaum vorgesehen wird, der allen Mietern unentgeltlich zur Verfügung gestellt wird.

Durch diese Forderungen wird nicht nur der Reinlichkeit genügt und den oben aufgestellten Gesichtspunkten Rechnung getragen, sondern zugleich eine gewisse Abhärtung gegen Erkältungen geschaffen, denen der Körper hauptsächlich bei feuchter Witterung ausgesetzt ist.

Die Reinlichkeit soll sich übrigens auch auf unsere Wohnungen erstrecken. Jede Wohnung muß, zur Entfernung der verdorbenen, übelriechenden Luft, täglich stundenlang gelüftet und täglich einmal naß aufgewischt werden. Besonders die Schlafräume müssen in dieser Beziehung sorgfältig berücksichtigt werden; bei reiner Luft — die oberen Fensterteile sollen während der Nacht stets mehr oder weniger geöffnet sein — ist der Schlaf bei weitem erquickender und gesünder als in verdorbener Luft.

Die Kleidung sei der Witterung entsprechend, in den Übergangs-Jahreszeiten, in denen die Feuchtigkeit der Luft in unserem Klima überwiegt, stärker und wärmer als in der trockenen Jahreszeit. Man beachte ferner sorgfältig die Fußbekleidung, die zum Schutze gegen Erkältungen stets warm und dicht sein soll. Auch sorge man für Reinhaltung der Kleider und häufigen Wechsel von Ober- und Unterkleidung; die Kleidungsstücke sollen nicht zu eng am Körper anliegen.

Der Schlaf ist ein wichtiger Faktor in der Gesundheits-

pflege des Nervensystems. Er sollte von den 24 Stunden des Tages 8—10 Stunden in Anspruch nehmen, je nach dem Lebensalter. Der an einem Tage aus irgend einem Grunde versäumte Schlaf muß stets am folgenden Tage nachgeholt werden. Das Schlafzimmer soll hell, luftig, geräumig und möglichst geräuschfrei sein; während der Nacht soll es durch Vorhänge etc. verdunkelt werden, da das auch durch die geschlossenen Augenlider eindringende Licht eine ausgiebige Erholung der Nerven hindert. Zur Vermeidung des Träumens achte man während des Einschlafens auf seine eigenen Atemzüge, wodurch das nutzlose Hin und Herwandern der Gedanken beseitigt wird. Aufregende Lektüre und geistige Anstrengungen sollen vor dem Einschlafen unterlassen werden; ebenso eine Überfüllung des Magens.

Bei der Auswahl der Erholungen bevorzuge man vor allem anderen den Aufenthalt in der freien Natur. Wanderungen, Bewegungsspiele, Sport aller Art sind Faktoren, die zumal dem Großstädter zur Entlastung seines Nervensystems nicht genügend empfohlen werden können. Besonders gilt dies für die Sonn- und Festtage, für die Zeit der Kinderferien und des Sommerurlaubs der Erwachsenen, der hoffentlich auch den Angestellten in nicht allzu ferner Zeit regelmäßig zugänglich gemacht werden wird. Sehr wertvoll sind in dieser Beziehung auch die Erholungsstätten, die auf Anregung der Ärzte von Krankenkassen, Versicherungsanstalten etc. in der Umgebung von Berlin errichtet worden sind, um Rekonvaleszenten, bei denen eine Fürsorge nach dieser Richtung besonders am Platze ist, ohne eigene Unkosten den täglichen Aufenthalt in reiner Waldesluft zu ermöglichen.

Die im Rahmen der obigen Ausführungen gegebenen Ratschläge dürften im allgemeinen genügen, um Gesunden in jeder Lebenslage einen Fingerzeig zu geben, wie sie ihr Nervensystem gesund erhalten können. Auch für manche spezielleren Verhältnisse, so z. B. für die gesundheitliche Erziehung der Kinder dürfte das Gesagte ausreichen, insofern man die mitgeteilten Winke in passender und verständiger Weise auf die besonderen Verhältnisse der Kindheit überträgt. Manche Klagen über Schulüberbürdung und über eine fortschreitende Entartung des heranwachsenden Geschlechtes würden verstummen, wenn man zuvor den Versuch machen wollte, alle die

aufgeführten Faktoren der Nervengesundheitspflege sorgfältig zu berücksichtigen und durchzuführen.

Jedoch soll ausdrücklich hervorgehoben werden, daß die hier gegebene Darstellung sich ausschließlich auf Gesunde bezieht und nur für Gesunde Geltung hat: in Krankheitsfällen hat der Arzt zu entscheiden.

Zum Schlusse mögen noch einige Bemerkungen über geistige und seelische Gesundheitspflege ihren Platz finden, die freilich noch weniger als die vorangehenden Erörterungen auf Vollständigkeit Anspruch erheben können.

Zuerst sollen uns die Gefahren der medizinischen Halbbildung der Laien beschäftigen. Nach meinem Dafürhalten bezieht sich die Pflicht der Laien, sich eine gewisse medizinische Bildung anzueignen, lediglich auf die Kenntnis vom Bau und den Leistungen des menschlichen Körpers, sowie die persönliche Gesundheitspflege und die allgemeine Krankenpflege, niemals aber auf das Verständnis oder gar die Behandlung der Krankheiten und die Anwendung von Heilmitteln und Heilmethoden. Leider ist es aber heute Sitte geworden, die medizinische Wissenschaft in der Weise zu popularisieren, daß das Laien-Publikum durch gemeinverständliche Vorträge, Aufsätze in Zeitungen, Broschüren und Konversationslexicis über alle möglichen medizinischen Angelegenheiten aufgeklärt werden soll. Was dadurch in Wahrheit geschaffen wird, ist im günstigsten Falle eine medizinische Halbbildung, die den Laien zu allerlei Vorurteilen, verkehrten Anschauungen und unzweckmäßigen Handlungen führt, so daß er sich berufen glaubt, falls er überhaupt die Notwendigkeit empfindet einen Arzt zu konsultieren, die ärztlichen Anordnungen zu kontrollieren, zu kritisieren und eigenmächtig abzuändern. Nicht nur der Biertisch-Philister, die in dieser Hinsicht berühmten alten Tanten und Schwiegermütter und die fanatischen Anhänger der Kneippschen, der Naturheil-, der Kräutersaft- und ähnlicher Methoden, sondern fast jeder, auch der gebildetste Laie jeden Standes und Alters fühlt sich heutzutage berufen, über medizinische Angelegenheiten Urteile auszusprechen und Ratschläge zu erteilen; wenn er sich auch vielleicht im harmlosesten Falle darauf beschränkt, die Verordnungen „seines" Arztes auf eigene Faust bei allen seinen Angehörigen und Bekannten weiter zu empfehlen, ohne Rücksicht auf die Verschiedenheit der einzelnen Krankheits-

fälle. Dazu kommt das erklärliche Bestreben der modernen Heilmittelfabrikanten, den Markt und das Publikum mit Anpreisungen ihrer allein selig machenden Mittel zu überschwemmen.

Auf diese Weise ist eine heillose Verwirrung in den Köpfen der Laien eingerissen, deren Folge einmal die Anwendung aller möglichen verkehrten Maßregeln, sodann häufig eine unnötige Ängstigung des Kranken durch unbegründete Krankheitsvorstellungen, vor allem aber eine bedauernswerte Untergrabung des Vertrauens zu den Ärzten beim Publikum ist. Anstatt wie in früheren Zeiten den Arzt als Freund und Berater in allen ärztlichen Dingen zu betrachten und seinen Anordnungen im Vertrauen auf seinen guten Willen und seine Sachverständigkeit zu folgen, schwindet mehr und mehr das Vertrauen zu den Ärzten, während das Ansehen der Kurpfuscher von Tag zu Tage steigt. Inwiefern an dieser Sachlage die Ärzte selbst, inwiefern die Krankenkassen-Gesetzgebung schuld ist, die es dem kranken Arbeiter ermöglicht, eine beliebige Anzahl von Ärzten in unglaublich kurzer Zeit zu konsultieren und gegeneinander auszuspielen, soll hier nicht untersucht werden. Sicher aber ist, daß das Vertrauen zum Arzte gerade in der Behandlung der Nervenkrankheiten noch immer eine außerordentlich große Rolle spielt und stets spielen wird. Ein nicht unerheblicher Teil aller hypochondrischen Ideen und Angstvorstellungen, deren Verbreitung ja ungeheuer groß ist, entstammt dem geschilderten medizinischen Halbwissen und den darauf basierten Mißverständnissen und Schädigungen.

Im Anschluß an diese Erwägungen, die ja heute noch kaum auf allgemeine Zustimmung rechnen dürften, soll auch über die richtige Wertschätzung der Gesundheitspflege, der ja auch dieser Aufsatz gewidmet ist, ein aufklärendes Wort gesagt werden. Wer da glaubt, daß die Beschäftigung mit der Gesundheitspflege Selbstzweck des Lebens sein dürfte, geeignet, den uns zur freien Verfügung stehenden Zeitraum des Lebens allein auszufüllen, der befindet sich in einem folgenschweren Irrtume. Die Beschäftigung mit der Gesundheitspflege darf nur als Mittel zum Zwecke betrachtet werden; nämlich als Mittel zum Zwecke der Erreichung einer möglichst großen und vielseitigen Leistungsfähigkeit, die uns in den Stand setzt, unsere Aufgaben im Leben möglichst voll-

kommen zu erfüllen. Es kann daher nur davor gewarnt werden, die hygienischen Bestrebungen derart zu übertreiben, daß jeder freie Gedanke und jede freie Minute ihnen gehört. Vielmehr sollen alle gesundheitlichen Regeln durch gewohnheitsmäßige Übung so in unser Fleisch und Blut übergehen, daß sie kein besonderes Nachdenken und möglichst wenig Zeit erfordern, so daß wir unser Interesse anderen, wichtigeren Gegenständen zuwenden können.

Denn es gibt sicherlich wichtigere Gegenstände und Lebensaufgaben, als die stete Sorge für die bloße, körperliche Gesundheit unseres lieben Ich. Es ist eine Verkennung der Tatsachen, wenn man annimmt, daß das Streben nach körperlicher Gesundheit neben der uns durch die Verhältnisse aufgezwungenen Berufspflicht der Hauptzweck und Hauptinhalt des Lebens sei, dem alle anderen Bestrebungen untergeordnet werden müßten. Wie schal und öde wäre ein Leben, das nur der Befriedigung solcher kleinlichen Interessen gewidmet wäre! Um wieviel größer sind die Aufgaben, die die Ausgestaltung unseres Geistes- und Seelenlebens, die Fürsorge für unsere Angehörigen und unsere Mitmenschen, die Teilnahme an den künstlerischen, wissenschaftlichen und politischen Bestrebungen und Errungenschaften uns auferlegt, als die Befriedigung der körperlichen Wohlfahrt unseres eigenen Ich! Kann es etwas Unverständigeres geben, als das Leben eines Hypochonders, der die ganze Zeit seines Daseins mit der ängstlichen Überlegung hinbringt, was seinem körperlichen Ich nützen oder schaden könnte? Die Abwägung der vielseitigen Interessen des Lebens ist sogar von großer Bedeutung für ein gesundes Nervenleben; die körperliche Gesundheit soll hierzu nur die geeignete Grundlage, nicht aber den Endzweck abgeben. Geistige Interessenlosigkeit und geistiger Stumpfsinn sind demnach Mängel, die nicht nur aus idealen, sondern vor allem aus gesundheitlichen Gründen bekämpft werden sollten.

Eine der häufigsten Schwierigkeiten in dem Kampfe gegen die Hypochondrie bildet aber neben dem Mangel geeigneter, höherer Interessen die Übertreibung etwa vorhandener körperlicher Störungen und Erkrankungen, wie sie bei Ängstlichen, Nervösen und Hypochondern die Regel ist. Glaubt doch fast ein jeder derartige Kranke, der irgend welchen Beschwerden vorübergehend oder dauernd ausgesetzt ist, — und

wer wäre das nicht —, sich schon deswegen berechtigt, von allen anderen Interessen abzusehen und der Pflege und Beseitigung dieser Störungen allein zu leben. Dazu kommt dann noch die Ausschmückung der Phantasie, die den Hypochonder zu den wirklich vorhandenen Beschwerden die zahllosen Gebilde seiner eigenen Angst hinzugesellen läßt. Eine nüchterne Selbstbeobachtung, die alle zu starken Ausdrücke bei der Benennung der Beschwerden vermeidet und alle zu weit gehenden Schlußfolgerungen aus den beobachteten Erscheinungen besonnen und kritisch zurückweist, bildet die beste Schutzwehr gegen eine solche Gemütsverfassung.

Endlich möge noch im allgemeinen auf die Bedeutung der Stimmung und der Gemütsbewegungen für die Nervengesundheit hingewiesen werden. Es ist noch wenig allgemein bekannt, daß unsere Stimmung und unsere Gemütsbewegungen in direktester Weise auf unsere Gesundheit einwirken und, je nachdem, zur Förderung oder Verschlechterung derselben erheblich beitragen können. Schlechte Stimmungen, Unzufriedenheit, Ärger, Aufregung, Furcht, Trauer und Verzweiflung setzen alle Funktionen des Körpers herab bis zur Lähmung in extremen Fällen. Sie beeinträchtigen den Appetit und die Verdauung, hemmen die Blutzirkulation und Wärmebildung und vermindern die körperliche und geistige Leistungs- und Widerstandsfähigkeit. Dagegen werden alle diese Funktionen gesteigert und günstig beeinflußt durch die Wirkung der entgegengesetzten Gemütsbewegungen, wie z. B. Heiterkeit und Zufriedenheit, Frohsinn, Hoffnung und Freude. Und zwar ist die Einwirkung dieser Faktoren nicht etwa eine geringfügige und vorübergehende, sondern vielmehr, wie experimentell gezeigt worden ist, eine mächtige, tiefgreifende und dauernde. Um so mehr sollten wir aus hygienischen Gründen danach streben, uns in den Besitz dieser heiteren Gemütsverfassung zu setzen und dauernde Mißstimmungen etc. zu bekämpfen und auf das notwendigste Mindestmaß einzuschränken. Bei einigem guten Willen geht das auch, zumal wenn man bedenkt, daß wir alle ja diese Forderung innerhalb unseres beruflichen Verkehres mit anderen fortgesetzt als etwas Selbstverständliches zu erfüllen gewohnt sind. Freilich gehört dazu — von äußeren Umständen zunächst abgesehen — eine gewisse soziale und sittliche Einsicht, die heute vielleicht noch nicht jedermanns

Sache ist. Wer es vorzieht, mit sich, mit seinem Berufe und seinen Angehörigen, kurzum mit der ganzen Welt in ewigem Hader zu leben und für sich ein Glück zu erstreben, das in der Ansammlung von Besitz seine vermeintliche Voraussetzung findet, dem ist in dieser Beziehung nicht zu helfen. Wer es dagegen als seinen Lebensberuf ansieht, möglichst viel Frohsinn, Zufriedenheit und verständige Freude im Leben zu genießen und um sich zu verbreiten, der wird gewiß aus einer solchen Lebensauffassung einen Gewinn ziehen, den er am Abende seines Lebens getrost als „Glück" bezeichnen darf, auch wenn er von der Natur weder einen großen Geldbeutel noch besondere Fähigkeiten und Vorzüge mit auf die Welt gebracht hat.

Freilich soll diese Lebensanschauung beileibe niemanden verleiten, mit den bestehenden Einrichtungen über Gebühr zufrieden zu sein, oder ihn hindern, an dem sozialen, politischen und wissenschaftlichen Fortschritt der Menschheit nach seinen Kräften mitzuarbeiten. Aber sie soll uns trotz dieser Mitarbeit, die ja zum Teil erst den späteren Generationen zu gute kommen kann, anregen, auch an den bescheidenen Freuden des gegenwärtigen Lebens, die ja doch sicherlich mehr in uns als in der Außenwelt gelegen sind, nicht vorüberzugehen, und nicht unser Leben in Unzufriedenheit und Verbitterung zuzubringen. Wer sich mit dieser Lebensanschauung befreundet, wird es sogar relativ leicht finden, den Sorgen und Kränkungen des Lebens, ja sogar den körperlichen Leiden gegenüber soviel gute Laune und Lebensmut sich zu wahren, daß er trotz aller Nöte des Schicksals sich mit einigem Humor im Leben zurechtfindet.

Solange wir leben, sei es unsere höchste Aufgabe, trotz aller Widrigkeiten, denen jeder von uns ausgesetzt ist, in uns selbst so viel Glück als möglich zu finden. In uns selbst! d. h. in der Ausgestaltung unserer Leistungen, in der Vertiefung und Vielseitigkeit unserer Interessen und in der Vervollkommnung und Harmonisierung unseres Inneren. Denn wer das Glück in äußeren Dingen sucht, dessen Seelenleben wird sich notgedrungen solange in einem unheilvollen Zwiespalt befinden, solange die idealen Lebensbedingungen der Menschheit noch nicht verwirklicht sind.

Kinderideale.

Einige experimentelle Beobachtungen von

Marx Lobsien.

I.

Jedes Alter, jedes Geschlecht, jede historische Periode, jede Landschaft, jede Zone, jede Berufsart — alle haben ihre Ideale, die ihnen als typisch eigen sind. So mannigfach verschieden sie im einzelnen sind — in dem einen stimmen sie alle überein: Ideale sind Gebilde schöpferischer Phantasie und zwar Gebilde, die realiter nicht existieren; sie schweben über der Wirklichkeit. Das hindert nicht, daß die reale Welt Farben und Formen für die Gestaltung der Bilder hergibt. Darin sind Ideale den Traumgestalten äußerlich ähnlich. In einem aber unterscheiden sie sich von diesen ganz wesentlich. Im Traume waltet lediglich der physische Mechanismus, der hier und da zufällig ausgelöst wird, kein Wille bändigt die umherschweifenden Vorstellungen und Reihengebilde. Daraus erklären sich die zumeist verrenkten, unmöglichen Schöpfungen, die der Erwachte als Torheit beiseite legt, sie belächelt; denn sie sind ihm wertlos.

Ganz anders jene Gebilde der schöpferischen Phantasie: auf der Reifestufe der Entwickelung ist die Distanz zwischen dem Bilde und der Wirklichkeit niemals — auch in den einzelnen Zügen nicht — so groß, daß jede Möglichkeit der Realisierung schlechterdings ausgeschlossen ist. Ich meine, der Zusammenschluß der einzelnen Züge des Bildes zum Ganzen (die

äußeren Formen, die treibenden Motive, die Kräfte und Zustände) — gibt kein verrenktes Weltbild, sondern — vorausgesetzt die Möglichkeit, daß diese einzelnen Momente in realitas steigerbar sind wie es das Bild will, entsteht immer noch ein gesundes, wenngleich vergrößertes Gemälde. Eben das scheint mir ein sehr wesentliches Charakteristikum des Ideals zu sein, daß es immer ein harmonisches, reines, aber skioptikonartig vergrößertes Bild der Wirklichkeit bietet. Simson z. B. erscheint als Ideal: wir haben in ihm die Verkörperung der Kraft in Wille und Tat im Gegensatze zur Ohnmacht und Zwiespaltigkeit des israelitischen Volkes — wo aber ist in der ganzen Darstellung ein Zug, der da störend wirkt auf die harmonische Geschlossenheit der Persönlichkeit, der ihre Schönheit stört? Wir haben ein stark vergrößertes, aber kein disharmonisches Bild. Genau so ist es, wenn man vom Ideal des menschlichen Leibes, eines Gartens u. a. redet — überall sind reale Einzelzüge zu einem harmonischen Ganzen zusammengeordnet.

Man könnte dem entgegenhalten Baal, Ibis, Triglaw seien unharmonische, in Wirklichkeit unmögliche Gebilde, die aber trotzdem göttliche Verehrung genossen. Man darf aber nie vergessen, daß diese Bilder einer weit zurückliegenden Entwickelungsperiode angehören, sie sind Gebilde schweifender Phantasie, gehören einer Periode an, die, einem gewissen Kindesalter gleich, an Unmöglichkeiten nur geringen Anstoß nimmt. Endlich sind derartige Gebilde zumeist Verkörperung der Furcht, des Bösen, Verzerrungen aber befördern hier das Moment, worauf es ankommt, den Schrecken. Dem Teufel gibt man ein widerliches Aussehen, der Gestank darf nicht fehlen — aber von Idealen kann man hier schon deshalb nicht reden, weil die Bilder häßlich und abstoßend wirken, höchstens kann man von imaginären Autoritäten der Furcht und Abkehr reden. Das Ideal ist immer Station auf dem Wege zum Paradiese. — Man könnte ferner hinweisen auf die kühnen Bilder, die das Kind entwirft. Ein vierjähriger Bub' ruft seinen Spielgenossen zu: Kommt schnell herauf! Ich habe ein großartiges Haus gebaut. Oben ist ein Dach mit einem Turm, ein großes Fenster und zwei Tore sind darin, hundert Menschen können darin sitzen! Alles stürmt hinauf, das Wunder zu besehen, voll Stolz wird es gezeigt und der Effekt: allgemeine Ent-

täuschung. Auf zwei Stuhllehnen hängt ein Regenschirm, dessen Tuch einen großen Riß zeigt! Der kleine Baumeister hatte ein Luftschloß gebaut, zu dem die unbarmherzige reale Welt das Material in keiner Weise bot. Die Genossen hatten die Reise mit dem Siebenmeilenschirm nicht gemacht und vermochten nun nicht zu folgen. — Ob der Puppe ein Bein fehlt, ein Arm, hat selbst der Kopf dran glauben müssen, ja besteht sie gar nur aus einem Etwas, das einem Ungetüm genau so gleicht wie einem Menschen, einem Fisch und einem Affen — sie bleibt doch die schönste, wird gespeist, gepflegt, unterhalten wie eine Prinzessin. — Hier sollte man doch billig von Idealen reden dürfen. Das Kind bedarf nur ganz geringer Mittel, um ein kühnes Idealbild zu zeichnen. Das kindliche Spiel besteht zum größten Teile aus Phantasieschöpfungen, schon dann, wenn es noch außerstande ist, sie in Worten zu äußern. — Ein Umstand unterscheidet die Ideale des kleineren Kindes von denen des älteren. Dort sind sie Gebilde schweifender Phantasie, es fehlt ihnen jede Dauer, hier aber haben sie sich zusammengeschlossen zu einem Bilde, das zwar dem Wandel, aber nur in größeren Zeiträumen unterworfen ist.

Die eben angedeuteten allgemeineren Züge gehen gleichsam die äußere Form des Ideals an, ein zweiter Umstand, durch den das Ideal vom Traumgebilde sich wesentlich unterscheidet, ist das Wertgefühl, welches es mit der Persönlichkeit verbindet. Das Wertgefühl ist recht eigentlich das schöpferische Moment. Es vereinigt die Fäden und hält das Bild in seinen Formen zusammen. Das Ideal ist ein Stück Selbst, ja die erlebende Persönlichkeit selbst, nur in eine reinere, freiere Luft, in eine größere, lichtere Höhe geworfen. Das Wertgefühl treibt an zur Auswahl unter den Personen und Dingen. Es ergreift immer diejenige Persönlichkeit, die in ihren wesentlichen Zügen dem Individuum am meisten entspricht oder durch die es sich am wünschenswertesten ergänzt fühlt. Der Bramarbas in Gryphius „Horribilikribrifax" ist ein vollendeter Hasenfuß, er fühlt sich aber vollkommen in den männermordenden Helden hinein. Er will nicht aufschneiden, er täuscht sich selbst hinein, klettert am Seile des imaginären Heldentums hinauf ins Kuckucksheim und vergißt, daß seine Zuhörer diesen Weg nicht mitmachen, sondern die Distanz zwischen Bild und Wirklichkeit spottend sich ver-

größern sehen. — Rätselhafte Freundschaften entgegengesetzter Charaktere, wie sie nicht selten begegnen, kommen so zustande, daß sich die eine Persönlichkeit in einzelnen aber wertbetonten Zügen ergänzt fühlt. — Andere Ideale bilden sich, nicht weil eine einzelne Eigenschaft, Tugend, Kraft ergänzt wird in der anderen wirklichen oder nichtrealen Persönlichkeit, sondern weil hier das Verhältnis: Groß:Klein durchweg besteht. Die Gesamtpersönlichkeit erfährt gleichsam eine Addition in einer Autorität (man vergleiche die bekannten Schulautoritäten auf dem Spielplatze oder in der Klasse).

Eine besondere Färbung der Wertgefühle ermöglicht eine Einteilung der Ideale in zwei große Gruppen. Die eine Gruppe umfaßt die Ich-will-Ideale, die andere die Ich-möchte-Ideale. Beide sind zwar über das Reale hinausprojiziert, während aber jene charakterisiert sind durch ein kraftvolles oder auch naives Vergessen des Tatsächlichen und der Möglichkeiten, sind diese Resignationsideale; das Wertgefühl hat eine mehr oder minder starke elegische Färbung.

Kinderideale, sofern sie gesund sind, gehören fast ausschließlich der ersten Gruppe an. Das gesunde Kind ist durch und durch realistisch. Es lebt in der Gegenwart. Die Vergangenheit — und sei die Entfernung noch so groß — wirft es ohne Bedenken in die Gegenwart hinein; die Zukunft reicht höchstens bis morgen, nicht weit darüber hinaus liegen ihm Geburts- und Weihnachtstag, erst gegen Ende der Schulzeit erweitern sich die Distanzen. Dennoch gibt es für das Kind Gelegenheit genug, wo sich Anlässe zur Entfaltung von Resignationsidealen bilden; nur beziehen sich diese fast nur auf Sachen. Ich denke dabei an die „Wunschideale", wie ich sie nennen möchte. Die Wünsche wachsen zunächst aus den Bedürfnissen heraus: je mehr Bedürfnisse, desto mehr Wünsche, desto mehr Wunschideale. Hier richtet sich alles Sehnen auf eine Schachtel Bleisoldaten, dort weckt leider die Not des Lebens Wunschideale wie: Gut essen, neue Schuhe usw.

Wir wollen also für die vorliegenden Untersuchungen, die sich auf die Zeit vom 9. bis 14. Lebensjahre beziehen, als Kinderideale betrachten: harmonische Schöpfungen der kindlichen Phantasie auf dem Wege

zum Vollkommeneren hin, die eine gewisse Dauer haben und durch starke Wertgefühle sich charakterisieren, als aktive und Resignations-, bezw. Wunschideale. Sie sind dem Wandel in bestimmten Zeiträumen unterworfen, deren Länge sich nicht bestimmt angeben läßt. Daß sie dem Wandel unterworfen sind, folgt notwendig daraus, daß das Kind selbst als Ganzes oder in einzelnen Zügen sich in den Bildern widerspiegelt. Trotzdem herrscht hier nicht ein Spiel ohne Sinn und Regel. Auch die vom Winde leicht bewegte Welle gehorcht mechanischen Gesetzen, wenn auch manche Schaumflocke acht- und ziellos hingeworfen scheint. So auch folgt die Entwicklung des Kindes bestimmten psychophysischen Gesetzen, die eben weil sie psychophysischer Natur sind, sich uns schwer erschließen. In der Entwickelung der Kinderideale gibt es gewiß manche Eintagsfliege, manches, von dem man nicht zu sagen weiß, von wannen es kommt. Damit aber ist nicht gesagt, daß keine irgendwie gesetzmäßigen Zusammenhänge im Grunde wirksam sind, nur daß sie unseren Augen verborgen sind. Reichere Beobachtungen und Mitteilungen, nicht zuletzt von Müttern, die zu beobachten verstehen, werden uns weitere Aufschlüsse bringen über die Natur des Kindes.

Aufgabe der vorliegenden Untersuchungen.

Sie kann in einigen kurzen Zügen gezeigt werden. Die Beobachtungen wollen den Dingen nachgehen, welche die Kinder ohne Zwang als solche bezeichnen, die ihnen am wertvollsten sind, mit denen sie sich am längsten und liebsten beschäftigen. Sie wollen diese Ideale womöglich gruppieren, um etwa vorhandene Typen aufzuweisen. Sie wollen Unterschiede beider Geschlechter aufsuchen und auch die Frage erwägen, ob die Ideale sich wandeln und in welchen Durchschnittszeiträumen das etwa geschieht für diese oder jene Gruppe. Sie wollen aber auch auf individuelle Besonderheiten eingehen und erwägen, ob etwa die Ideale durch den Gedächtnis- und Reproduktionstypus beeinflußt werden, ob etwa der Motoriker in der Art und Dauerhaftigkeit der Ideale sich wesentlich vom Akustiker unterscheidet. Sie wollen diese Resultate ergänzen in einer letzten Gruppe von Untersuchungen, da das Kind womöglich noch

ungebundener ist und auch darüber Auskunft gibt, was es verwirft. Denn das eben ist das Charakteristische an den vorliegenden Beobachtungen, daß sie vollkommen freie Mitteilungen der Kinder verwerten. Es waltete in keiner Weise äußerer Zwang durch den Unterricht. Es wurden lediglich die Ecken geboten, im übrigen schalteten die Kinder frei. Ein eingehendes Examinieren übt immer einen Zwang aus. Suggestionen spielen hierbei eine größere Rolle als vielfach angenommen wird. Ist das Kind weiter geübt, so folgt es gehorsam den leisesten Intensionen und der Fragekünstler hat nachher herausgezaubert, was nimmer drinnen war. Daher auch die Überraschungen bei den Damen und Herren, die so liebenswürdig waren, mir ihre Dienste zu leihen und ihre häufigen Versicherungen: Wir lernen unsere Kinder ja von einer ganz neuen Seite kennen. — Die Untersuchungen wollen endlich die pädagogische Bedeutung der Kinderideale aufweisen, etwa ob und wo allgemeines Interesse für Märchen, also eine wirkliche Märchenstufe vorhanden sei, wo Vorliebe besteht für das Heroische, die Person Jesu usw.

Methode.

a) Zahl der Versuchspersonen. Es kamen in Frage

$$
\begin{array}{rl}
 & 5 \times 50 \text{ Knaben,} \\
 & 5 \times 50 \text{ Mädchen,} \\
\hline
\text{insgesamt} & 10 \times 50 = 500 \text{ Kinder.}
\end{array}
$$

b) Art derselben. Es waren sämtlich Volksschüler der wachsenden Großstadt. Kein Zweifel, daß die Stadt tausend flüchtige Wunschideale weckt gegenüber dem einsamen Dorfe, dafür hat der Dorfbube aber einen wesentlichen Gewinn bezüglich der Intensität der Beobachtung und des intimeren Verkehrs mit den Dingen. Ferner, es handelt sich hier um Kinder niederer Stände, zumeist von Werftarbeitern, kleinen Kaufleuten und Beamten. So ist wenigstens die Möglichkeit da, daß Wunschideale, auch solche, die auf elementare Lebensbedürfnisse sich beziehen, wuchern werden. Endlich konnten nur solche Kinder sich beteiligen, die das Geforderte niederzuschreiben vermochten.

c) Fragen.

Folgende 18 Aufgaben wurden gestellt:

1. Welche Unterrichtsstunde ist dir die liebste?
2. Welche Persönlichkeit der heiligen Geschichte?
3. Welche Persönlichkeit der Weltgeschichte?
4. Welches Gebäude unserer Stadt?
5. Welches Spiel ist dir das liebste?
6. Welche Beschäftigung außer der Schule?
7. Welches Buch ist dir das liebste?
8. Wieviele (etwa) hast du gelesen?
9. Was willst du werden?
10. Wie heißt deine Lieblingsblume?
11. Welches Tier hast du besonders gern?
12. Wer lernt zu Hause laut?
13. Wer lernt zu Hause leise?
14. Wer denkt beim Lernen an die Stelle (Seite) des Buches?
15. Was ist dir angenehm?
16. Was ist dir unangenehm?
17. Was ist dir lächerlich?
18. Was ist dir wunderbar?

d) Weise. Um Ermüdung, Überdruß usw. zu vermeiden, war gestattet worden, sobald deutliche Symptome dieser oder jener Art sich irgend äußerten, den Versuch abzubrechen und die Fortsetzung desselben auf einen andern Tag zu verschieben, doch mußte hierfür eine gleichgelegene Tageszeit ausgewählt werden. Ich bemerke ferner, daß der Versuch unternommen wurde in den Monaten Januar und Februar, einer Periode steigender psychischer Kapazität.*) Erwogen wurde ferner auch, ob die Kinder genau nach dem Monatsalter zu ordnen seien, worauf in seinen Untersuchungen über die Muskelkraft Prof. Schuyten-Antwerpen immer wieder drängt. Ich entschied in diesem Falle: nein! und aus folgenden Gründen: 1. Es handelt sich um Einbeziehen des geringen Prozentsatzes der Sitzengebliebenen. 2. Wenn auch alle Mängel unseres Versetzungssystems zugegeben werden sollen, so ist doch nicht zu leugnen,

*) Vergl. d. Verf.: Schwankungen psychischer Kapazität, Samml. von Schiller u. Ziehen Abhandl. Heft V, Bd. VII. Reuther u. Reichard, Berlin.

daß es diejenigen Schüler, die annähernd auf gleicher Bildungsstufe stehen, in eine Klasse zusammenführt. 3. und besonders: die Bildung der Ideale wird nicht lediglich durch die Altersstufe bedingt, sondern mehr durch Erfahrungen und Erlebnisse. Das ganze Schulleben aber wirkt so einschneidend auf die Idealgestaltung ein, daß es ein arger Fehler sein würde, wenn man nach dem Alter ordnen und so die Kinder verschiedener Unterrichts- und Erfahrungskreise zusammenwürfeln würde.

e) Alter. Die Schüler und Schülerinnen verteilen sich auf fünf Altersstufen im durchschnittlichen Alter von I. = 13/14, II. = 12, III. = 11, IV. = 10, V. = 9 Jahren.

f) Äußere Ordnung. Eine gute Disziplin ist bei allen solchen Untersuchungen die conditio sine qua non; wo in einer Klasse die Disziplin mangelhaft ist, wo der eine Nachbar bei dem andern Anleihen macht oder gar die hintere Bank bei der vorderen, da ist jedes Experimentieren wertlos, unmöglich. Derjenige, der die Aufgabe hat, hernach das ganze Material zu verarbeiten, erkennt allerdings den Schaden mit geringer Mühe, denn. das sei nebenher angemerkt, das Experiment ist zugleich der tadelloseste Prüfstein für die Klassendisziplin. Oft kann man dem Übel des Abschreibens auch auf anderem Wege begegnen. Unsere Schulen, besonders die höheren, arbeiten viel zu sehr unter dem Zwange des nervösen Wettbewerbs, die leidige Agonistik verdirbt leider viel zu oft die Arbeitsfreudigkeit. Auch bei diesen Versuchen bemächtigt sich der Schüler nur zu leicht der Gedanke: du mußt es deinem Nachbar zuvortun, du mußt mehr, mindestens aber ebenso viel schreiben wie der. Hier nun empfiehlt es sich, den Kindern zu sagen, daß es keineswegs auf einen Wettbewerb ankomme, daß das beste immer der leiste, der sich gänzlich auf sich selbst verläßt, daß wer abschreibe, nur verderbe.

g) Vorläufige Bedenken. Einige sollen nicht verschwiegen bleiben. Suggestionen durch Lehrerpersönlichkeiten sind, zumal bei dem Fachlehrersystem, bei den vorliegenden Versuchen nicht ganz zu vermeiden und es wäre vielleicht empfehlenswerter gewesen, wenn ich selber das Experiment geleitet hätte. Besonders sind Mädchen geneigt, persönliche Einflüsse des Lehrers wirken zu lassen, einem Unterrichtsfach

den Vorzug zu geben, das durch eine besonders liebe Persönlichkeit vertreten wird. Doch glaube ich berechtigt zu sein, diesen Fehler nicht sonderlich hoch zu werten, weil an den Anstalten das Fachlehrersystem nicht besteht; andererseits wird eine völlig fremde Persönlichkeit Quelle mancherlei Störungen sein. Viel schwerer wiegt aber die Lehrbefähigung des Unterrichtenden. Diese ist keineswegs über alle Unterrichtszweige gleichgradig verteilt, vermag aber auch das sonst ödeste Unterrichtsgebiet interessant und zum Lieblingsfache zu machen. Diesen Fehler auszugleichen bedarf es eines noch viel weiteren Beobachtungsmaterials, das vor allen Dingen auch eine Angabe des Lehrers darüber enthält, welches Unterrichtsfach ihm besonders, welches ihm gar nicht lieb sei.

II.

Ergebnisse

1. Welches Unterrichtsfach ist dir das liebste?

Knaben.

Name	Stufe					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Religion		1		1		2
Rechnen	11	3	6	7	9	36
Raumlehre		1				1
Geschichte		8	5	11		24
Geographie	3	1	1	1		6
Naturbeschr.						
Naturlehre	6					6
Deutsch						
Aufsatz		1			1	2
Zeichnen	14	19	12	4	7	56
Singen	1	7		3	14	25
Turnen	7	13	11	5	15	51
Lesen	2	3	10	4	2	21
Schreiben		2		10		12

Mädchen.

Name	Stufe					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Religion	1	5	3		1	10
Rechnen	14	2	10	2	7	35
Raumlehre						
Geschichte	8	1	8			17
Geographie			1	5	1	7
Naturbeschr.	1	4	3			8
Naturlehre						
Deutsch		1		7		8
Aufsatz	4			1		5
Zeichnen	3	2	3	6	2	16
Singen		1	1	13	7	22
Turnen	2	18		3		23
Lesen		2	2		8	12
Schreiben	1			3	3	7
Handarbeit	13	13	3	1	20	50

Bei diesen Beobachtungen ist vielleicht bedenklich, daß die Aufgabe eine Entscheidung in Bausch und Bogen forderte, während doch zumeist einzelne Partien mehr interessieren, doch möchte ich aus eigenen mehrfachen Beobachtungen behaupten, daß das Unterrichtsfach durch diese Lieblingsepisoden oder bevorzugten Sonderstücke bezeichnet wird.

Auffällig ist zunächst das Ergebnis für den Religionsunterricht. Es kommen zehn verschiedene Lehrerpersönlichkeiten in Frage, darunter mehrere, die mit besonderer Wärme und Liebe diesen Unterricht erteilen. Trotzdem läßt sich nur konstatieren, daß er unter 500 Entscheidungen nur zwölfmal als Lieblingsfach bezeichnet und zwar bei den Knaben unter 250 nur zweimal, bei den empfänglicheren Mädchen unter 250 Äußerungen nur zehnmal. Dabei ist zu bedenken, daß auf keinen Unterrichtsgegenstand soviel Zeit und Kraft verwendet wird in der Volksschule, wie gerade auf den Religionsunterricht, die Biblische Geschichte mit ihren Nebenzweigen. Woher denn der

karge Lohn für diese Arbeit? Die Frage drängt sich unbedingt auf. Ich denke wir haben hier den zahlenmäßigen Beweis dafür, daß in dem Unterrichtsbetriebe etwas faul ist, wir müssen in diesen Daten eine schwere Anklage erblicken. Die Welt, die dem Kinde eine nahe und liebe sein sollte, die Welt des Wunders, des Mysteriums, für die die kindliche Phantasie so aufnahmefähig ist, die ist ihm fremd, es fühlt sich darinnen nicht heimisch. Ich möchte ein dreifaches dafür verantwortlich machen: 1. die kindliche Phantasie und deren Entwickelung wird vom Unterricht nicht genügend berücksichtigt; man erblickt in dem Kinde den Erwachsenen, ja den Erwachsenen mit reifer Lebenserfahrung und bringt an denselben Stoffe heran, die weit über seiner Welt liegen, in denen es nicht gern verweilt. 2. Die Behandlung geschieht in der Form der Katechese, jenem Erbstück aus den Tagen des Rationalismus, der da meinte durch Hebammenkunst die im Bewußtsein des Kindes schlummernden Begriffe und Vorstellungen wecken zu können. 3. und besonders: Die gewaltige, vielfach unverstandene Stoffmenge, die zu memorieren vorgeschrieben ist, verleidet dem Kinde den Unterricht in der Religion. Wieviel Pein im Hause, wieviel Strafe in Wort und Tat knüpft sich an diese Stoffmenge — und da soll es sich wohl fühlen, da soll es sich dieser Stunden der Qual mit Vergnügen erinnern? Es kann keinen größeren Widerspruch geben. Daß doch der alte Rationalismus uns noch so tief im Fleische sitzt; daß wir immer noch nicht den grundfalschen Glauben des Commenius an die Wundermacht des Stoffes beiseite getan haben, immer noch glauben, trotz des Gleichnisses vom mancherlei Acker, es komme nur darauf an Stoff zu säen, seine Keimkraft überwinde auch den völlig unvorbereiteten Boden. Religion ist nicht Sache des Gedächtnisses und Verstandes, sondern wie Baumgarten mit vollem Rechte in seinen Neuen Bahnen ausführt, der Phantasie und zwar entsprechend dem jeweiligen Stande der Entwickelung des Kindes. 4. Der Unterricht wird bei den hier in Frage kommenden Anstalten in konzentrischen Kreisen erteilt, die notwendig das Interesse abtöten müssen. Das gesunde Kind ist stoffhungrig und man muß dem Rechnung tragen. Immer wieder denselben Stoff nur mit neuen Anhängseln und Verkleisterungen bieten, ist unpsychologisch, weil es die kindliche Entwickelung ignoriert.

Diese Deutungen kann ich zwar nur herstellen unter Vorbehalt. Neue Versuche wie die vorliegenden an verschiedenen Unterrichtsanstalten, die nicht unter gleichen Hemmnissen arbeiten, müssen hinzukommen; sie sind unschwer zu machen und ich wünsche dringend, daß sie angestellt werden. Ich bin fest davon überzeugt, daß dort andere Werte konstatiert werden und wir werden so in Zahlen ein vernichtendes Urteil über die eben gerügten Mängel erfahren. Unerwähnt will ich jedoch nicht lassen, daß die religiös indifferente breite Volksmasse der Großstadt, also auch das Haus, nicht die Schule allein die Schuld an dem Ergebnis trägt.

Ich fasse die Gesamtergebnisse ins Auge und berechne die Werte für die einzelnen Fächer in Prozenten. Die Ergebnisse für Knaben und Mädchen sind getrennt.

Unterrichtsfach	Knaben %	Mädchen %
Religion	0,8	3,6
Rechnen	14	14,0
Raumlehre	0,4	0
Geschichte	10	0
Geographie	2,4	2,8
Naturbeschreibung	0	3,2
Naturlehre	1,2	0
Deutsch	0	3,2
Aufsatz	0,8	2,0
Lesen	8,2	4,4
Zeichnen	22,4	4,8
Singen	10,0	8,8
Turnen	20,4	4,2
Schreiben	8,4	2,8
Handarbeit	—	20,0

Übereinstimmund für beide Geschlechter ergibt sich eine Vorliebe für den Rechenunterricht. Wirft man einen Blick

zurück auf die vorige Tabelle, so gewahrt man, trotz der durch Lehrerpersönlichkeit und Verschiedenartigkeit der Klassenpensen bedingten Unterschiede ein Wachsen des Interesses von den unteren nach den oberen Klassen hin. Man darf diese Erscheinung wohl damit in Verbindung bringen, daß der Unterrichtsstoff der unteren Stufen mehr die mechanische Seite des Rechenunterrichts berücksichtigt, der auf der Oberstufe die logisch-praktische. Auffallend ist sowohl für Knaben wie Mädchen das geringe Interesse für Rechnen um das 12. Lebensjahr herum. Doch muß man hier größte Vorsicht beobachten, wie überhaupt bei dieser Tabelle, weil der Einfluß der Lehrerpersönlichkeit nicht nachweisbar ist und ein Urteil in Bausch und Bogen verlangt wird über das ganze Unterrichtsfach, das in seinen einzelnen Abschnitten nicht gleichmäßig interessiert. Möglich aber ist, daß hernach die Wunschideale dieser Altersstufe einen Schlüssel an die Hand geben zur Deutung dieser Erscheinung. Für die an die Abstraktionskraft große Anforderungen stellenden Gebiete Raumlehre und Physik ist aus einfachen psychologischen Gründen kein Interesse nachweisbar, einfach weil diese Kraft nur in ganz geringem Maße vorhanden ist. Erst auf der Oberstufe der Knaben erblicken mehrere Schüler in der Physik ihr Idealfach. Auffallend ist, daß starke Neigung für die technischen Fächer vorhanden ist. Addiere ich sämtliche Werte einerseits für die übrigen Unterrichtsgegenstände, diese Daten je durch die Zahl der Unterrichtsfächer der betreffenden Gruppe dividierend, dann ergibt sich

Knaben		Mädchen	
nicht techn. Fach :	techn. Fach :	nicht techn. Fach :	techn. Fach :
3,7	13,7	3,7	8,2

Mithin liegt die doppelte und dreifache Anzahl der Ideale auf technischem Gebiete. — Die Deutung dazu liegt nicht allzufern. Die technischen Fächer sind den wissenschaftlichen gegenüber dadurch charakterisiert, daß sie nicht einseitig geistige, sondern vorwiegend leibliche Fertigkeiten ausbilden. Die Bewegungen sind dem Kinde ein Bedürfnis, insonderheit dem jüngeren. Weiter ist den Fächern eigentümlich, daß sie ein Darstellen, zumeist ein sichtbares, verlangen. Nichts aber ist dem Kinde lieber als solches Darstellen. So sehen wir

Zeichnen, Turnen und Singen am höchsten gewertet, bei den Mädchen auch die weiblichen Handarbeiten.

Auffallend ist, daß die Naturbeschreibung so gering im Werte steht, zumal bei den Knaben. Trotzdem der Unterricht den modernen Forderungen entsprechend, unterstützt durch vorzügliche Lehrmittel, erteilt wird, folgt bei den Knaben überall ein blankes Ablehnen. Das gibt zweifelsohne zu denken, doch müssen wir Ergebnisse von Nachprüfungen abwarten, bevor weitere Schlüsse gewagt werden dürfen.

Es mögen noch einige Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen angedeutet werden. Die Zahl der Mädchen, welche in der Religion ihr Idealfach erblicken, ist viermal so groß als die der Knaben. Trotz der oben berührten ungünstigen Verhältnisse bestätigt sich auch hier eine landläufige Erfahrung. Im Rechenunterrichte halten sich beide die Wage, doch zeigen die verschiedenen Altersstufen bedeutende Schwankungen. In der Raumlehre versagen die Mädchen ganz. Eigentümlich ist, daß die Mädchen in der Geschichte ihr Idealfach nicht erblicken, wohl aber sind die Knaben mit einem nicht unbedeutenden Prozentsatze vertreten. Für die Helden- und Kriegsdarstellungen hat das Mädchen keinen Sinn, wohl aber der Knabe. Doch ist das Interesse am weitesten verbreitet um das zehnte Lebensjahr herum. In der Geographie zeigen sich beide gleichwertig. In den technischen Fächern sehen im Turnen die doppelte, im Zeichnen gar die fünffache Zahl der Knaben gegenüber den Mädchen ihr liebstes Unterrichtsfach.

Überhaupt kulminiert im Alter von 9—10 Jahren bei:
Mädchen das Interesse für Handarbeit,
Knaben „ „ „ Turnen,
im Alter von 10—11 Jahren:
Mädchen das Interesse für Singen,
Knaben „ „ „ Geschichte,
im Alter von 11—12 Jahren:
Mädchen das Interesse für Rechnen,
Knaben „ „ „ Zeichnen,
im Alter von 12—13 Jahren:
Mädchen das Interesse für Turnen,
Knaben „ „ „ Zeichnen,

im Alter von 13—14 Jahren:

Mädchen das Interesse für Rechnen und Handarbeit,
Knaben „ „ „ Zeichnen und Rechnen.

Das Beobachtungsmaterial ist zu gering und durch zuviele Imponderabilien mitbestimmt. Es ist somit bedenklich, weitere Schlüsse zu ziehen und Erklärungsversuche zu wagen. Ich begnüge mich, eine Vermutung auszusprechen. Ich glaube, im allgemeinen für den Wandel im Interesse für ein Idealfach in den aufsteigenden Stufen die Ursache in der verschiedenen Gedächtnisentwicklung dieser Stufen erblicken zu dürfen. Ich gebe diese Vermutung mit allem Vorbehalt und begnüge mich mit einem Beleg. In meinen Untersuchungen über die Gedächtnisentwickelung bei Schulkindern*) fand ich an absoluten Steigerungswerten des Gedächtnisses für Zahlen folgende Werte: (Ich stelle die Daten für die Idealfächer gleich daneben, um einen Vergleich zu ermöglichen.)

Stufe	Knaben		Mädchen	
	Gedächtnis-entwickelung	Idealfach	Gedächtnis-entwickelung	Idealfach
I : II	8	+ 8	36	+ 12
II : III	2	— 3	24	— 8
III : IV	20	— 1	23	+ 8
IV : V	0,2	— 2	12	— 5

Die Gedächtnisuntersuchungen, soweit sie bis jetzt vorliegen, bedürfen noch einer wesentlichen Ergänzung, die Entwickelung der einzelnen Gedächtnistypen, des akustischen, motorischen, visuellen Typs und deren Mischformen muß genauer erforscht werden, auch der Einfluß des Typus auf die Auswahl des Idealfaches, erst dann wird sich ein genaueres Übereinstimmen ermöglichen lassen. Für die letztere Angelegen-

*) Ztschr. f. Psychol. und Physiol. der Sinnesorgane. Hg. v. Ebbinghaus und König. Bd. 27, S. 34 ff.

heit hoffe ich hernach noch einiges Material beibringen zu können.

Die ideale biblische Persönlichkeit.

Name	Knaben					Mädchen				
	Stufe				Sa.	Stufe				Sa
	I	II	III	IV		I	II	III	IV	
Gott	1				1	1				1
Jesus	21	37	7	10	75	25	39	33	21	118
David	3	3	4	5	15				4	4
Josua	5	1		4	10	3		1		4
Abraham	1	1	15	1	18	6	2		3	11
Ruth	1	1		7	9	2	1	1		4
Samuel	1			8	9	2				2
Petrus	1				1			1		1
Moses		2	1	6	9	1		1		2
Simson		4			4					
Gideon		1			1					
Salomo		1		2	3					
Jakob		1	1		2	1		3		4
Stephanus		1	1		2					
Goliath			1		1					
Maria			1		1	3	2	5		10
Sarah						1				1
Saul				4	4					
Elias				2	2	1				1
Martha						1				1
Esau								1		1
Benjamin									1	1

Nach dem in den voraufgegangenen Tabellen gezeigten geringen Interesse für Religion erwartete ich hier nur eine schwache Auslese. Ich wurde überrascht durch die große Zahl

der ausgewählten Idealpersönlichkeiten und dadurch, daß nur wenig Schüler ganz versagten. Die Tabelle auf Seite 338 ist unvollständig, es fehlen etwa sieben Namen, weil sie aber nur einmal vorkamen und, wie mir schien, am Bilde nichts ändern konnten, ließ ich sie weg. Lassen wir alle beiseite, die fünfmal und weniger als Ideal bezeichnet wurden, so läßt sich folgende Ordnung konstatieren:

Knaben:		Mädchen:	
Jesus	75	Jesus	118
Abraham	18	Abraham	11
David	15	Maria	10
Josua	10		
Ruth	9		
Samuel	9		
Moses	9		

Die inkonkrete Vorstellung Gott wurde nur je einmal auf den beiden Oberstufen als Idealpersönlichkeit bezeichnet, sonst halten sich die Angaben durchaus an konkrete historische Personen. Unter sich erfahren sie allerdings eine sehr verschiedene Wertung. Weitaus allen voran steht das Bild des Gottessohnes, zumal bei den Mädchen. Darin liegt zweifelsohne ein deutlicher Wink in der Richtung jener neueren Forderungen, die das Leben Jesu weit mehr in den Vordergrund des Unterrichts stellen wollen gegenüber der alttestamentlichen Geschichte. — Eigentümlich ist, daß von allen übrigen Idealgestalten nur zwei, nämlich Petrus und Stephanus der neutestamentlichen Geschichte, alle übrigen dem alten Bunde angehören. Ob dort die andern Gestalten neben der des Herrn ganz in den Hintergrund gedrängt werden? Richtig ist ja, daß sie Wert und Bedeutung erst durch ihren Meister erhalten, im alten Bunde hingegen löst eine Person die andere ab. An Frauengestalten wird von den Knaben nur vorgezogen Ruth, von den Mädchen Ruth, Sarah, Maria (Mutter des Herrn) und Martha. Nicht die Frauen elegisch-sentimentalen Charakters, sondern die rüstigen, geschäftigen, tapfer handelnden Gestalten interessieren. Das Kind selbst, das gesunde, ist nicht weichlich-sentimental.

Jeder Schmerz ist schnell vergessen und man greift tapfer und tätig in die Lebensfreude ein. Die Mädchen der Oberstufe sind es, die vielfach im Hause Gelegenheit haben, sich zu betätigen, die sich für die genannten Frauengestalten interessieren; es handelt sich dabei nicht um sentimentale Wunschideale, sondern um ein naives Hineinwachsen in das Ideal. Dagegen ziehen die Knaben der oberen Stufen keine einzige Frauengestalt vor, nur das Alter von 10—11 Jahren erblickt häufig in der Ruth naiv seine Idealgestalt. Für die Heldengestalten eines Moses, Josua und David haben die Mädchen keinen Sinn, desto mehr aber die Knaben.

Abgesehen von der Person Jesu dominieren auf den einzelnen Altersstufen:

Knaben:	Mädchen:
I. Josua	I. Abraham
II. Simson	II. —
III. Abraham	III. Maria
IV. Samuel	IV. David

Leider umfassen diese Namen zu vielerlei verschiedene Momente als daß sich charakteristische Unterschiede für die beiden Geschlechter sowohl wie für die aufeinanderfolgenden Altersstufen innerhalb derselben aufweisen ließen. Für eine Nachprüfung der vorliegenden Versuche wäre die Frage: Warum? von recht großer Bedeutung.

Die ideale profanhistorische Person.

Hier mußte die fünfte Altersstufe der Knaben und die vierte und fünfte der Mädchen außen vor bleiben, weil dort Unterricht in der Weltgeschichte nicht in wünschenswertem Umfange erteilt wurde; ein Versuch, der versehentlich angestellt ward, ergab als ideale welthistorische Personen Detlev von Liliencron und den großen Klaus aus der bekannten Erzählung!

Knaben:

Name	Stufe				Sa.
	I	II	III	IV	
Wilhelm I.	15	8	7	2	32
Wilhelm II.	6	7	3	5	21
Karl der Große	6	4	7		17
Friedrich II.	5	13	1	1	20
Friedrich III.	1			2	3
Hermann der Befreier	1	1	9		11
Alarich	3	1	9		13
Großer Kurfürst		6	1	11	18
Ziethen	1				1
Teutobad	2				2
Kurzhagen	1				1
Napoleon I.		1		1	2
Friedrich Wilhelm I.		3			3
Heinrich der Löwe		1			1
Friedrich Wilhelm II.		6			6
Kolombus					
Barbarossa					
Attila			2		2
Luther			1		1
Blücher			17		17
Königin Luise			3		3
Huß					

Mädchen:

Name	Stufe			Sa.
	I	II	III	
Wilhelm I.	10	5		15
Wilhelm II.	5		2	7
Karl der Große	7			7
Friedrich II.	3		6	9
Friedrich III.	6			6
Hermann der Befreier			1	1
Alarich	3			3
Barbarossa	1			1
Attila	1			1
Luther	3	3	3	9
Königin Luise	3		3	6

Auffällig ist zunächst der Unterschied in der Zahl der Idealpersonen, sie ist bei den Mädchen weit geringer als bei den Knaben. Eine Persönlichkeit beherrscht in hervorragender Weise das Interesse sowohl bei den Knaben wie bei den Mädchen: Kaiser Wilhelm I. Dann folgen aufeinander bei den Knaben — wieder die Gesamtergebnisse über fünf hinaus gerechnet:

Knaben:

Wilhelm I	30
Friedrich der Große	19
Blücher	17
Karl der Große	17
Wilhelm II	16
Alarich	13
Hermann	11
Der Große Kurfürst	7
Friedrich Wilhelm II	6

Mädchen:

Wilhelm I	15
Friedrich der Große	9
Luther	9
Wilhelm II	7
Karl der Große	7
Friedrich III	6
Luise	6

Die großen kriegerischen Ereignisse sind es, die von den Knaben immer vorgezogen werden, von den Mädchen häufig. Doch sehen wir hier auch Vorliebe für das i n n e r e Erleben der historischen Persönlichkeiten, worauf die beiden letzten Namen hinweisen. Bei den Knaben ist es der eingeborene

Kampftrieb, bei den Mädchen nicht zum wenigsten das Sensationsbedürfnis, das zur Auswahl historischer Idealpersönlichkeiten treibt. Man muß innerhalb gewisser Grenzen der kindlichen Natur Rechnung tragen, sonst unterbindet man sein Interesse. Das Bestreben derjenigen Neuerer, welche die Geschichte ihrer kriegerischen Momente entkleiden und sie ganz in Kulturgeschichte aufgehen lassen wollen, ist unpsychologisch, der Kindesnatur nicht entsprechend, nimmt auch leicht einen Flug über ihr Verständnis hinaus. Man halte mir nicht entgegen, daß die Auswahl lediglich von der Art der Behandlung abhängig sei, ich weiß, daß kulturhistorische Momente an die Namen von Persönlichkeiten in den hier in Frage kommenden Anstalten in reichem Maße angeheftet werden — aber keine von ihnen ist genannt worden; doch gebe ich gern zu, daß auch hier die Frage: warum? vielleicht, zumal auf der Oberstufe, auch nach dieser Seite Interesse offenbart hätte. — Es handelt sich hier um positive, aktive Ideale. Der Knabe wächst naiv in den Helden hinein.

Die Hauptideale der verschiedenen Altersstufen sind bei den *Knaben*:

Stufe	Name
	Wilhelm I.
II	Friedrich der Große
III	Blücher
IV	Großer Kurfürst

Bei den Mädchen ergab sich folgendes:

Mädchen.

Stufe	Name
I	Wilhelm I.
II	Wilhelm I.
III	Friedrich der Große

Das Interesse für historische Ideale wuchs bei den Knaben in dem Verhältnis:

IV. = 22 : III = 60 : II = 50 : I = 41

bei den Mädchen:

III = 15 : II = 8 : I = 42

Bei den Knaben liegt das Interesse also wesentlich höher als bei den Mädchen, am höchsten im Alter von 10—12 Jahren, bei den Mädchen setzt es, kräftig anwachsend, erst später ein.

Man könnte hier den Einwand erheben, daß die Tabelle nicht einwandfrei sei, weil wahrscheinlich die im Unterrichte zuletzt behandelte historische Person als Liebling angegeben werde. Dem widerspricht aber ein Blick auf die reiche Auswahl der Ideale, auch habe ich mich durch sorgsamen Vergleich der Pensen überzeugen können, daß das nicht der Fall war. Wir können als ferneres Ergebnis hinstellen, daß die historischen Ideale in der Zeit vom 10.—14. Lebensjahre keinen einschneidenden Wandlungen unterworfen sind.

(Fortsetzung folgt.)

Die Schule und das öffentliche Leben.

Übersetzt von Ludwig Gurlitt.

Nachstehende vier Vorträge sind eine vom Verfasser autorisierte Übersetzung der Schrift: The school and society being three lectures by John Dewey, professor of pedagogy in the university of Chicago (Supplemented by a statement of the university elementary school), welche im Jahre 1900 erschienen ist (Chicago, the university of Chicago press; New York, Mc. Clure, Philipps & Company) und jetzt in der dritten Auflage vorliegt. Es schien uns nützlich, sie einem deutschen Leserpublikum zugängig zu machen, nachdem auf ihre hohe Bedeutung in unserer pädagogischen Literatur schon mehrfach hingewiesen worden war.

I.

Die Schule und der soziale Fortschritt.

Wir sind geneigt die Schule von einem individuellen Standpunkte aus zu beurteilen, als etwas, was zwischen Lehrer und Schüler, oder zwischen Lehrer und Eltern besteht. Das, was uns am meisten interessiert, ist naturgemäß der Fortschritt, den ein Kind macht, welches wir persönlich kennen, seine normale körperliche Entwicklung, sein Vorwärtsschreiten im Lesen, Schreiben und Rechnen, das Wachsen seiner Kenntnisse in der Erdkunde und Geschichte, seine Vervollkommnung an Lebensart, an Geistesgegenwart, seine Gewöhnung zur Ordnung und zum Fleiße — von diesen Gesichtspunkten aus beurteilen wir die Arbeit der Schule. Und so ist es auch richtig! Aber der Umkreis unserer Vorsorge muß erweitert werden. Was der beste, der weiseste Vater für sein Kind anstrebt, das muß das Gemeinwesen für sämtliche Kinder anstreben. Jedes andere Ideal für unser Schulwesen ist engherzig und unerfreulich, und wird auf dasselbe hingearbeitet, so zerstört es unsere Demokratie. Alles, was die menschliche Gesellschaft für sich errungen hat, ist durch die Vermittlung der Schule dem heranwachsenden Geschlechte zur Verfügung zu stellen. All die höheren Gedanken und Wünsche, die sie hegt, hofft

sie durch diese neu eröffneten Wege für ihre Zukunft verwirklichen zu können. Hier sind Individualismus und Sozialismus eins! Nur indem sie bis zur äußersten Grenze jeder einzelnen Individualität, aus der sie sich zusammensetzt, treu ist, kann die Gesellschaft sich selbst einigermaßen treu bleiben.

In der so gegebenen Selbstleitung ist nichts von so großer Bedeutung, wie die Schule. Denn, wie Horace Mann sagt: „Wo irgend etwas wächst, ist ein Bildner mehr wert als tausend Umbildner.“

Wenn wir über eine neue Bewegung im Erziehungswesen zu verhandeln gedenken, so ist es ganz besonders notwendig, daß wir uns eine weite soziale Anschauung angewöhnen. Im andern Falle erscheinen Änderungen in den Schul-Einrichtungen und Überlieferungen als willkürliche Eingriffe einzelner Lehrer — im schlimmsten Falle als vorübergehende Nichtigkeiten, und im besten nur als Verbesserung kleiner Nebensächlichkeiten — und das ist das Niveau, von dem aus nur zu häufig Schulreformen unternommen werden. Das ist ungefähr ebenso vernünftig, als wenn man sich vornähme etwas herauszufinden, wodurch eine Lokomotive oder eine Telegraphenstange zum selbständigen Handeln kommen könnte.

Die zeitweiligen Änderungen in der Erziehungsweise und in dem ganzen Lehrplane sind ebenso eine Folge allgemeiner sozialer Verhältnisse, entspringen genau so dem Streben sich den Bedürfnissen der jeweiligen Gesellschaft anzupassen, wie es die verschiedenen Formen in der Industrie und im Handel tun.

Nun möchte ich Ihre Aufmerksamkeit besonders auf eins lenken: den Versuch, das, was wir schlechtweg die „neue Erziehungsart“ nennen wollen, in dem Lichte eines großen, allgemeinen Wandelns unserer Lebensverhältnisse zu betrachten. Können wir in der Entwicklung dieser „neuen Erziehung“ eine Verbindung finden mit der übrigen Entwicklung unserer staatlichen Verhältnisse? Wenn wir das können, so wird sie ihren isolierten Charakter verlieren und wird aufhören eine Angelegenheit zu sein, die nur zwischen überscharfsinnigen Pädagogen und einzelnen Schülern besteht. Sie wird sich dann darstellen als einen Teil, ein Stück der allgemeinen sozialen Entwicklung und — wenigstens in seinen bestimmenden Zügen — als etwas Unvermeidliches. Lassen Sie uns daher nach den

Grundursachen der sozialen Bewegung forschen, und uns erst dann zur Schule wenden, um herauszufinden, welche Anzeichen vorhanden sind, daß sie sich bemüht, gleichen Schritt zu halten. Da es indessen ganz unmöglich ist, das ganze Schulgebiet zu durchforschen, so werde ich mich zum größten Teil auf die Besprechung einer typischen Erscheinung der modernen Schulbewegung beschränken: auf das, was man unter der Bezeichnung „Handfertigkeitsunterricht“ versteht. Dabei hoffe ich, daß wir, wenn hier eine Beziehung zu den veränderten sozialen Ansprüchen zutage tritt, imstande sein werden, sie auch bei Neuerungen anderer Schulfächer zu finden. Ich entschuldige mich nicht, daß ich nicht ausführlich über die sozialen Veränderungen, die für uns in Frage kommen, berichte. Die, welche ich berühre, sind mit so großen Buchstaben geschrieben, daß sie jeder im Vorbeilaufen lesen kann. Am auffälligsten — ja geradezu alles andere in den Schatten stellend und beherrschend sind die Errungenschaften auf industriellem Gebiete, die Anwendung der Naturwissenschaften in den großen Erfindungen, durch welche die Naturkräfte in einer ungeheueren, schier unfaßlichen Ausdehnung nutzbar gemacht wurden, das Entstehen eines Weltmarktes, als eine Folge der riesigen Produktion, enormer Fabrikmittelpunkte, um diesen Markt mit Waren zu versehen, von billigen und schnellen Beförderungsgelegenheiten, um die Waren rasch nach einem Mittelpunkte bringen und ebenso rasch nach allen Seiten hin ausstrahlen lassen zu können. Selbst die schwächsten Anfänge dieser Bewegung reichen nicht viel weiter als ein Jahrhundert zurück und viele der bedeutendsten Errungenschaften sind erst in der kurzen Spanne Zeit der jetzt Lebenden erworben worden. Man kann kaum glauben, daß jemals schon eine derartig schnelle, vollständige, weitreichende Umwälzung stattgefunden habe.

Durch sie verändert sich das Aussehen der Erde selbst in ihren physikalischen Formen: politische Grenzen sind ausgelöscht und verlegt worden, als wenn sie wirklich nur gezeichnete Linien auf einer Landkarte wären, von allen Weltgegenden ist ein Heer von Menschen in den Städten zusammengeströmt, Lebensgebräuche wurden mit einer frappierenden Schnelligkeit und Gründlichkeit geändert und auch das Suchen nach neuen Naturgesetzen wurde außerordentlich angeregt und erleichtert und ihre Anwendung auf das Leben ist nicht nur mög-

lich, sondern eine geschäftliche Notwendigkeit geworden. Selbst unsere moralischen und religiösen Vorstellungen und Interessen, das Konservativste, weil Innerlichste unserer Natur, sind stark beeinflußt worden. Daß eine derartige Revolution nur äußerlich und in oberflächlicher Weise auf die gesamte Erziehungsweise wirken sollte, ist undenkbar.

Vor dem jetzigen Maschinensysteme herrschte das Haushalts- und Nachbarschafts-System. Wir brauchen nur eine, zwei oder höchstens drei Generationen zurückzudenken, um eine Zeit zu finden, in der sich die ganze damals gekannte industrielle Tätigkeit im Haushalte selbst abspielte, oder sich doch um diesen gruppierte. Die Kleider, welche man trug, wurden nicht nur zumeist im Hause selbst angefertigt, sondern die Familienglieder konnten das Schaf scheren, konnten die Wolle kämmen und spinnen und mit dem Webstuhle hantieren. Anstatt durch einen Druck auf einen Knopf das Haus durch elektrisches Licht hell erleuchten zu können, hatte man den ganzen langwierigen Prozeß, um Lichter herzustellen, durchführen gelernt: das Töten des Tieres, das Aussieden des Fettes, das Drehen der Dochte, das Formen der Kerzen. Der Bedarf von Zucker, von Mehl, von Baumaterial, von Möbeln, Türangeln, Hämmern etc. war in der unmittelbaren Nachbarschaft zu erstehen, in Läden, welche fortwährend offen waren, deren Waren man immer betrachten konnte, und die oft den Mittelpunkt nachbarlicher Zusammenkünfte bildeten. Der ganze Werdegang spielte sich vor aller Augen ab, von der Bebauung des Rohmaterials auf dem Felde an bis zu dem Augenblicke, wo der fertige Gegenstand dem Gebrauche übergeben werden konnte. Aber nicht nur das, sondern in Wirklichkeit hatte jedes Mitglied der Familie seinen Anteil an der Herstellung mit beigetragen. Die Kinder wurden mit dem Wachsen an Körperkraft und Verstand allmählich mit den Geheimnissen der verschiedenen Arbeitsstufen bekannt gemacht. Sie hatten ein ganz unmittelbares, persönliches Interesse an den Erzeugnissen, da sie ja selbst mit an deren Herstellung gearbeitet hatten.

Hierin liegen so wichtige Faktoren für die Charakterbildung, daß wir sie nicht unbeachtet lassen dürfen: eine Erziehung zur Ordnung und zum Fleiße, zu dem Gefühle der Verantwortung und dem Pflichtgefühle, etwas zu leisten, etwas in der Welt zu schaffen. Es gab immer etwas, was getan werden

mußte. Es war wirklich notwendig, daß jedes Mitglied des Haushaltes seinen Arbeitsteil gewissenhaft und im rechten Zusammenhange mit den anderen leistete. Persönlichkeiten, die sich in ihrer Tätigkeit hervortaten, wurden bald zum Mittelpunkte der Tätigkeit. Zudem läßt sich die große erziehliche Bedeutung nicht übersehen, welche in der genauen Bekanntschaft mit der Natur liegt: dem Kennen der Wirklichkeiten der Naturprodukte, dem Rohmaterial, den Erfahrungen, wie sie behandelt und verwertet werden, welche große soziale Notwendigkeit sie sind und welchen Nutzen sie bringen. Es war eine fortwährende Erziehung zur Beobachtung, zum Scharfsinn, zur schaffenden Einbildungskraft, zum folgerichtigen Denken, zum klaren Verstande durch diese unmittelbare Berührung mit der Wirklichkeit gegeben. Die erziehlichen Kräfte, welche in der häuslichen Beschäftigung des Webens und Spinnens, in der Sägemühle und der Kornmühle, dem Kaufmannsladen und der Schmiede lagen, waren ununterbrochen tätig.

Keine Zahl von Stunden des Anschauungsunterrichtes — als Anschauungsunterricht bezeichnet, um zu sagen, daß gelehrt werden soll anzuschauen, zu sehen — kann auch nur den Schatten von den Kenntnissen ersetzen, die man gewinnt, wenn man mit den Pflanzen und Tieren im Garten oder auf dem Lande lebt, und für sie zu sorgen hat; keine Schuleinrichtung, welche den Zweck hat, die Sinnesorgane zu entwickeln, kann sich auch nur a n n ä h e r n d mit dem vergleichen, was wir an Stärke und Lebhaftigkeit unseres Sinneslebens durch diese tägliche Beschäftigung und durch das Interesse an häuslichen Verrichtungen gewinnen. Das Gedächtnis kann durch regelmäßige Übung ausgebildet, ein gewisser Grad von klarem Denken kann durch den Unterricht in den Naturwissenschaften und in der Mathematik erreicht werden, doch ist das alles schwächlich und schattenhaft, wenn wir es damit vergleichen, wie unsere Aufmerksamkeit, unsere Urteilskraft dadurch wächst, daß wir etwas leisten, was einen r e a l e n Z w e c k hat und zu einem positiven Ergebnisse führt. Die Gegenwart hat durch die Konzentrierung der Industrie und durch die Arbeitsteilung die haushalts- und nachbarschaftliche Tätigkeit vernichtet, wenigstens soweit sie für die Erziehung von Bedeutung war. Aber es ist zwecklos, über das Schwinden der guten, alten Zeit, das Schwinden der kindlichen Bescheidenheit, Ehrfurcht und

des blinden Gehorsams zu jammern, wenn wir erwarten, daß durch das Klagen allein und durch Ermahnungen jene Zeiten zurückzubringen wären. Die Grundbedingungen unseres Daseins sind andere geworden, und deshalb kann auch nur eine radikale Änderung unseres Erziehungswesens den neuen Anforderungen entsprechen. Wir müssen uns über die Frage klar werden: Welchen Ersatz haben wir für das Verlorene? Wir sind toleranter geworden, haben an sozialer Urteilsfähigkeit zugenommen, haben größere Menschenkenntnis gewonnen, sind gewandter geworden im Erkennen von Charaktereigenschaften und im Verstehen sozialer Situationen, haben ein schnelleres Anpassungsvermögen an verschieden geartete Persönlichkeiten und eine größere kaufmännische Tatkraft erlangt.

Diese Eigentümlichkeiten sind von Bedeutung für das Stadtkind von heute. Aber das ist ein wirkliches Problem: Wie sollen wir diese Vorzüge beibehalten, und doch in die Schule etwas einführen, was die andere Seite des Lebens darstellt, Beschäftigungen, welche eine persönliche Verantwortlichkeit fordern und welche das Kind mit Rücksicht auf das wirkliche, praktische Leben erziehen?

Wenn wir uns der Schule zuwenden, so finden wir als eine der auffälligsten Erscheinungen der Gegenwart, die Einführung des sogenannten Handfertigkeitsunterrichtes, nämlich das Arbeiten in den Werkstätten und die Anleitung zu den Haushaltungskünsten, wie Nähen und Kochen.

Das ist nicht ganz bewußt und mit der vollen Erkenntnis geschehen, daß die Schule jetzt diesen Zweig der Ausbildung zu ersetzen habe, den sonst das Haus übernommen hat, sondern mehr aus Instinkt, infolge von Erfahrung, indem man fand, daß solche Arbeit dem Schüler eine höchst wichtige Stütze gewährte, ihm etwas gab, was auf keinem anderen Wege zu gewinnen war. Die Erkenntnis der großen Wichtigkeit dieser Unterrichtszweige ist noch so schwach entwickelt, daß die Aufgabe oft nur mit halbem Herzen, etwas unklar und in einer zusammenhangslosen Weise geleistet wird. Die Gründe, mit denen man dieses Erziehungsverfahren rechtfertigt, sind peinvoll unangemessen und zuweilen geradezu falsch.

Wenn wir selbst die Leute, welche am meisten geneigt sind, diese Tätigkeit in unserem Schulsystem aufzunehmen,

genau über die Gründe ihrer Bereitwilligkeit ausforschen würden, so bekämen wir, glaube ich, zumeist den Bescheid, daß diese Beschäftigungen das vollste, lebhafteste Interesse und die größte Aufmerksamkeit bei den Kindern erwecken. Es hält sie frisch und tätig, macht sie nicht passiv und träge und setzt sie in den Stand, nützlicher zu sein, und mehr geneigt, im Hause zu helfen; es bereitet sie bis zu einem gewissen Grade auf die praktischen Aufgaben des späteren Lebens vor: die Mädchen, bessere Leiterinnen des Haushaltes zu werden, wenn sie nicht direkt Köchinnen oder Näherinnen werden; die Knaben — würde unser Erziehungssystem nur entsprechend in den Handelsschulen weiter ausgebaut und abgerundet! — für ihren späteren Lebensberuf. Ich unterschätze den Wert dieser Gründe nicht. Was die Beobachtung anbelangt, wie dieser Unterricht das Verhalten des Kindes beeinflußt, darauf werde ich ausführlich in meinem nächsten Vortrage zurückkommen, wenn ich von dem Einflusse der Schule auf das Kind berichte.

Aber trotzdem ist diese Anschauungsart eine ganz ungewöhnlich enge und begrenzte: Wir müssen dieses Arbeiten mit Holz und Metall, das Weben, Nähen und Kochen bei uns so aufnehmen, als sei es Lebenszweck und nicht nur ein bestimmtes Lehrfach!

Wir müssen es in seiner sozialen Bedeutung auffassen, als einen typischen Prozeß, durch den sich die Gesellschaft erhält, als ein Mittel, in den Kindern das Verständnis für die maßgebendsten Bedürfnisse der bürgerlichen Gesellschaft zu erwecken, und ihnen klar zu machen, wie diese Bedürfnisse durch die wachsende Einsicht und den Geist der Menschen befriedigt werden können. Kurz und gut, als ein Mittel, durch welches die Schule selbst zu einem naturgemäßen Teile des Gesamtlebens gemacht werden soll, während sie jetzt eine abseits liegende Stätte ist, in welcher man nur seine Lektionen zu lernen hat.

Eine Gesellschaft ist eine Anzahl von Menschen, die zusammenhalten, weil sie nach gleicher Richtung, in gleichem Geiste und in Erstrebung eines gleichen Zieles arbeiten. Die gemeinsamen Bedürfnisse und Zwecke fordern einen wachsenden Austausch der Ansichten und ein Wachsen gleichartigen Fühlens. Der Hauptgrund, weshalb die Schule von heute sich zu einer natürlichen, sozialen Gemeinschaft nicht ausbilden

kann, ist eben der, daß diese Elemente gemeinsamer, produktiver Arbeit fehlen. Auf dem Spielplatze, bei Spiel und Sport tritt diese gesellige Vereinigung spontan und unvermeidlich ein. Hier gibt es etwas zu tun, muß etwas geleistet werden: Die Arbeitsteilung, das Erwählen von Führern und Helfern, das gemeinsame Mitwirken und Nacheifern stellt sich dabei ganz von selbst ein. In der Schulstube aber fehlt sowohl die Notwendigkeit wie auch das Bindemittel zu einer gemeinsamen Organisation. Vom ethischen Standpunkte aus betrachtet liegt die tragische Schwäche der jetzigen Schule darin, daß sie sich bemüht, zukünftige Mitglieder des Gemeindewesens in einer Umgebung zu erziehen, in der die Bedingungen des sozialen Geistes vollständig fehlen.

Es ist ganz erstaunlich, wie verschieden eine ausgesprochene Schultätigkeit ist von jeder anderen Art und Weise sich zu beschäftigen. Der Unterschied liegt sowohl in den Motiven, wie im Geiste und der ganzen Atmosphäre.

Man trete in eine Küche ein, in der eine Gruppe Kinder lebhaft beschäftigt ist, eine Mahlzeit herzurichten. Dort, in der Schule, ein mehr oder weniger passives, träges Aufnehmen des Gebotenen, hier ein tatkräftiges, frisches Zugreifen. Die Verschiedenheit ist so schlagend, daß sie einem auffallen muß. In der Tat müssen diejenigen, die ein starres, unwandelbares Bild der Schule in sich tragen, einen wahren „chock“ bekommen, wenn sie den Unterschied erkennen. Aber die Verschiedenheit der Bedeutung dieser Betätigungen für die Allgemeinheit tritt ebenso scharf hervor.

Das ausschließliche Aufnehmen von Tatsachen und Wahrheiten ist eine so rein persönliche Angelegenheit, daß sie naturgemäß sehr leicht zur Selbstsucht führt.

Es gibt kein einleuchtend gemeinnütziges Motiv für das Ansammeln bloßer Kenntnisse, ebensowenig wie die Allgemeinheit einen Nutzen davon hat, wenn es mit Erfolg geschieht. In der Tat liegt fast der einzige Maßstab für den Erfolg im Wettstreite und zwar im schlechten Sinne dieses Wortes. Durch Wiederholungen oder durch Examina wird das Können der Schüler festgestellt und miteinander verglichen, um zu sehen, welches Kind die anderen überflügelt und mit seinem Wissen und seinem Anhäufen der größten Menge von Lernstoffen geschlagen habe. So sehr ist die ganze Schulatmosphäre

von dieser Vorstellung durchtränkt, daß es für ein Schulverbrechen gilt, wenn ein Kind dem anderen bei seinen Aufgaben hilft. Wo die Schularbeit darin besteht, seine Lektion auswendig zu lernen, wird das gegenseitige Helfen, anstatt die natürlichste Form der Zusammengehörigkeit und des gemeinsamen Wirkens zu sein, ein verstecktes Streben, den Nachbar von der Erfüllung seiner Pflicht zu befreien. Sobald es sich um eine praktische Tätigkeit handelt, ist alles anders! Hier ist anderen helfen nicht eine Art von Wohltätigkeit, welche den Empfänger herabdrückt, beeinträchtigt, sondern es ist einfach eine Hilfe, um die Kräfte frei zu legen und die Absicht dessen zu fördern, dem man beispringt.

Ein Geist freier Mitteilungen, ein Austausch von Ideen, Anregungen und Erfahrungen, sowohl über Erfolge, wie über Mißerfolge bei früheren Versuchen, werden die vorherrschenden Merkmale in den Gesprächen sein. Wenn es sich hier um ein Wetteifern handelt, so ist ein Vergleichen der Persönlichkeiten, nicht etwa in bezug darauf, wie viel jeder an Wissensstoff in sich aufgehäuft hat, sondern um festzustellen, was der Einzelne geleistet hat, der einzig wahre, echte Maßstab der Wertschätzung. In einer nicht eigentlich formellen, aber um so durchdringenderen Weise, organisiert sich so das Schulleben auf einer sozialen Basis.

Innerhalb dieser Organisation findet sich auch das Prinzip der Schuldisziplin oder Schulordnung. Natürlich ist Ordnung ein Begriff, welcher bis zu einem gewissen Grade relativ ist. Besteht das Ziel, welches man zu erreichen wünscht, darin, vierzig bis fünfzig Kinder eine bestimmte Anzahl von Aufgaben so gründlich auswendig lernen zu lassen, daß sie diese dem Lehrer aufsagen können, so muß die Disziplin dazu verwendet werden, um zu diesem Resultate zu führen. Ist aber das Endziel die Entwicklung der Kinder zu einem großen, geistigen Gemeinwesen, das sich untereinander hilft und miteinander fördert, so muß sich auch eine Schulerziehung herausbilden, die diesem Ziele entspricht. Wo etwas hergestellt wird, ist, in gewissem Sinne, wenig Ordnung zu finden — in jedem Arbeitsraume, in welchem fleißig geschafft wird, herrscht eine gewisse Unordnung, da ist es nicht still, die Leute beharren nicht in vorgeschriebenen Stellungen, ihre Arme sind nicht

übereinander gelegt, und sie halten ihre Bücher nicht so oder so: Sie tun eine Menge verschiedener Dinge, und da herrscht die Konfusion, der Lärm, die eine Folge dieser Tätigkeiten sind.

Aber aus der Beschäftigung, aus der Arbeit, die etwas Wirkliches schafft, und indem man sie in einer sozialen, gemeinschaftlichen Weise leistet, wird eine Disziplin geboren, die ihre eigene Art, ihren eigenen Typus hat. Unser ganzer Begriff von Schuldisziplin verändert sich, wenn wir diesen Standpunkt einnehmen. In entscheidenden Augenblicken werden wir uns darüber klar, daß die einzige Erziehung, die standhält, die einzige Zucht, die eine innerliche wird, diejenige ist, welche wir durch das Leben selbst gewonnen haben.

Daß wir durch Erfahrungen und durch Bücher oder durch das Wort anderer lernen — in diesem Falle aber n u r, wenn es uns durch Erfahrung bestätigt wird — das ist keine leere Redensart. Nun steht aber die Schule so abseits, ist so isoliert von dem übrigen Leben, dessen Bedingungen und Grundsätzen, daß derjenige Ort, zu dem wir unsere Kinder zur Erziehung schicken, zugleich der Platz innerhalb der ganzen Welt ist, wo es die größten Schwierigkeiten macht, sich Erfahrung zu erwerben — die Mutter aller Erziehung, die allein dieses Namens wert ist. Nur wo eine engherzige und starre Auffassung der herkömmlichen Disziplin herrscht, ist man in Gefahr, die tiefere und unendlich vielseitigere Bildung zu übersehen, welche man erwirbt, indem man an einer schaffenden Tätigkeit teilnimmt, indem man einem Ziele zustrebt, das, obgleich es dem Geiste nach ein soziales ist, doch greifbar und fühlbar in der Form ist, einer Form, deren Herstellung das Verantwortlichkeitsgefühl entwickelt und die Urteilskraft stärkt. —

Das Wichtigste bei Einführung verschiedener praktischer Tätigkeiten in die Schule ist, daß dadurch der ganze Geist der Schule erneuert wird. Es wird der Schule dadurch die Möglichkeit geboten, sich mit dem Leben zu verbinden, des Kindes Heim zu werden, worin es durch ein wohlgeleitetes Leben lernt; anstatt nur ein Ort zu sein, in dem man seine Aufgaben lernt, die eine abstrakte und nur entfernte Verbindung haben mit irgend einem möglichen Berufe in ferner Zukunft. Es wird dadurch der Schule die Möglichkeit geboten, eine Miniaturgemeinschaft, eine embryonische Gesellschaft zu werden. Das ist die Grundidee, auf

welcher sie sich aufbauen muß, und aus dieser entwickeln sich dann unausgesetzt neue Quellen methodischer Belehrung.

Unter dem so geschilderten industriellen Regime nimmt das Kind an der Arbeit teil, nicht um zu arbeiten, sondern um des Resultates willen, das erreicht werden soll. Diese vorgeschriebenen Ziele sollen etwas Wirkliches, aber doch Nebensächliches, Untergeordnetes sein. Alles, was in der Schule durch diese besprochene Handtätigkeit geleistet wird, darf in keiner Weise ökonomisch ausgenützt werden. Die Bedeutung dieser Bestrebung liegt nicht in dem wirtschaftlichen Werte des Hergestellten, sondern in der Ausbildung der sozialen Kräfte und Einsichten. Durch dieses Freisein von engen Nützlichkeitsrücksichten, durch dieses Offensein für die Betätigung des menschlichen Geistes wird es erreicht, daß diese praktischen Tätigkeiten sich mit der Kunst verbinden, und daß die Schulen zum Mittelpunkte für die Naturwissenschaften und für die Geschichtsforschung werden.

Eine Verbindung aller Naturwissenschaften findet sich im erdkundlichen Unterrichte. Die Bedeutung dieses Unterrichtes liegt darin, daß er die Erde als das Heim aller menschlichen Tätigkeit darstellt. Die Welt ohne ihre Beziehungen zur menschlichen Tätigkeit ist weniger als eine Welt. Menschen-Fleiß und Vollbringen sind, wenn sie nicht in der Erde wurzeln, kaum ein Gedanke, ja kaum ein Name. Die Erde ist der Urquell jeder menschlichen Nahrung, sie ist sein beständiger Beschützer, seine Zuflucht, das Rohmaterial für all seine Tätigkeit und die Heimat, zu deren Verschönerung und Idealisierung er all sein Können anwendet. Sie ist das große Feld, die große Mine, die große Kraftentwicklerin von Wärme, Licht und Elektrizität, der große Schauplatz von Meer, Strom, Berg und Ebene, von dem unser Ackerbau, unser Bergbau, unser Bauwesen, all unser Fabrikbetrieb und der dazu gehörige Handel nur einzelne Elemente und Faktoren sind. Nur durch die Tätigkeit, die durch diese Umgebung bedingt wird, hat die Menschheit ihre historischen und politischen Fortschritte gemacht. Nur durch diese Art von Arbeiten ist sie zum Verstehen und zu der ergreifenden Erkenntnis der Natur gekommen. Durch das, was wir auf der Erde und mit der Erde tun, lernen wir sie verstehen und ihren Wert schätzen.

Auf die Erziehungsfrage übertragen bedeutet das: diese

Beschäftigungen haben nicht zum alleinigen Ziele die Beibringung praktischer Handgriffe und einer größeren Gewandtheit — das Gewinnen einer größeren technischen Fertigkeit etwa für Köche, Schneider, Zimmerleute — sondern sie sollen auch der lebendige Mittelpunkt sein zur Erwerbung naturwissenschaftlicher, gründlicher Kenntnisse der Weltkörper, sie sollen der Ausgangspunkt sein, von dem man die Kinder zu dem Verständnisse aller geschichtlichen Entwicklung der Menschheit führt. Diese tatsächliche Bedeutung kann besser durch ein Beispiel aus dem vorgeführten Schulleben bewiesen werden, als durch eine allgemeine Besprechung. Es wird dem normal begabten Besucher kaum etwas einen merkwürdigeren Eindruck machen, als wenn er Knaben sowohl als Mädchen von zehn, zwölf und dreizehn Jahren beim Nähen und Weben beobachtet. Betrachten wir diese Tätigkeit nur von dem Standpunkte aus, daß sie die Kinder geschickter machen soll, sich selbst einmal Knöpfe anzunähen und Flicken einzusetzen, so ist das eine so enge, so kleinliche Auffassung, daß sie kaum berechtigt ist in das Schulleben mit aufgenommen zu werden. Aber betrachten wir sie von einem anderen Standpunkte, so finden wir, daß diese Tätigkeit den Ausgangspunkt bildet, von dem, weiterschreitend, das Kind den Weg nachgehen lernt, den die Menschheit in seiner gesellschaftlichen Entwicklung genommen, indem es sich zugleich eine gründliche Kenntnis des Materials, das es verarbeitet, und der mechanischen Grundelemente erwirbt. An der Hand dieser Beschäftigungen wird die geschichtliche Entwicklung der Menschheit rekapituliert. Zum Beispiele: Den Kindern wurde zuerst das Rohmaterial gegeben, der Flachs, die Baumwollpflanze, die Wolle, wie sie vom Rücken des Schafes kommt (könnten wir sie mit zu dem Platze nehmen, wo das Schaf geschoren wird, so wäre das noch besser); dann wird das Material genau in bezug auf seine Verwendbarkeit untersucht, wozu es sich am besten eignet. Zum Beispiel: Die Baumwollfasern werden mit den Wollfasern verglichen. Ich wußte nicht, bevor die Kinder es mir gesagt haben, daß der Grund der späten Entwicklung der Baumwollindustrie im Vergleich zur Wollindustrie darin zu suchen ist, daß sich die Baumwollfaser so schwer aus der Samenkapsel lösen läßt.

Die Kinder einer Gruppe konnten während dreißig Minuten, in denen sie die Baumwollfasern von den Samenkapseln und

dem Samen befreiten, noch nicht ganz eine Unze gereinigten Materiales liefern.

Es war ihnen leicht verständlich, daß ein Mensch mit seiner Hände Arbeit im Tage nicht mehr als ein Pfund auslösen konnte, und sie begriffen, weshalb ihre Vorfahren wollene statt baumwollene Kleidung trugen. Außer anderen Ursachen, welche die Verwendbarkeit der Baumwolle beeinträchtigen, fanden sie heraus, daß die Baumwollfasern im Vergleiche zu den Wollfasern sehr kurz sind — jene sind kaum ein Zehntel Zoll lang, während diese einen Zoll Länge haben —, zudem sind die Baumwollfasern glatt und haften nicht aneinander, während die Wolle eine gewisse Rauhheit besitzt, infolgedessen die Fasern zusammenhalten: eine große Erleichterung für das Weben! Die Kinder erwarben, erarbeiteten sich diese Kenntnisse selbst durch ihre Beschäftigung, der Lehrer half nur durch Fragen und durch Winke nach.

Sie machten dann Schritt für Schritt die notwendigen Prozesse durch, um die Fasern in einen Stoff zu verwandeln. Sie erfanden wieder die ursprüngliche Vorrichtung, um die Wolle zu kämmen: zwei Bretter, in denen Nadeln befestigt waren, über welche man die Fasern zog. Sie dachten sich wieder die einfachste Art des Spinnens der Wolle aus: ein durchlöcherter Stein oder ein anderer schwerer Gegenstand, durch welchen der Faden gezogen ist, und der, indem er gedreht wird den Faden herauszieht; dann kam die Spindel daran. Die Kinder hielten die Wolle in den Händen, das Ende des herausgezogenen Fadens wurde um die Spindel gelegt und diese zog, indem sie sich auf dem Fußboden drehte, den Faden immer länger und wickelte ihn zugleich auf sich auf. Nun werden die Kinder mit den nächsten Erfindungen auf diesem Gebiete in historischer Reihenfolge bekannt gemacht, indem sie selbst versuchen, selbst ausprobieren. Sie sehen die Notwendigkeit einer Änderung, einer Vervollkommnung ein, und lernen die Fortschritte schätzen, und das alles nicht nur mit Bezug auf diesen e i n e n Zweig der Industrie, sondern auf die Entwicklung des ganzen menschlichen Daseins. In dieser Weise wird ihnen der ganze Werdeprozeß bis zu der jetzt erreichten Vollkommenheit des Webstuhls mit dem Hinweise auf die Naturwissenschaften vorgeführt, die es uns ermöglichten, bis zu diesem Grade zu gelangen. Ich brauche nicht erst die Wissensgebiete aufzuzählen,

welche bei dem Studium der Fasern in Betracht kommen, in dieses mit eingeschlossen sind: die Erdkunde, die Bedingungen, unter welchen das Rohmaterial wächst, werden besprochen, über die großen Mittelpunkte für die Herstellung der Waren und über deren Vertrieb wird berichtet. Die Physik, die physikalischen Prinzipien, auf denen die Maschinen beruhen, müssen erklärt werden, aber ganz besonders muß immer wieder das historische Moment hervorgehoben werden, der Einfluß, den diese Erfindungen auf die Menschheit gemacht haben. Man kann die ganze Geschichte der Menschheit in den Entwicklungsgang, der die Flachs-, Baumwoll- und Wollfasern zu Kleiderstoffen werden läßt, zusammenfassen. Ich will nicht behaupten, daß das der einzige oder beste Ausgangspunkt sei. Aber es ist sicher, daß sich von ihm aus sehr bedeutende Ausblicke auf die Geschichte der Menschheit gewinnen lassen, daß man so viel sicherer die fundamentalen, beherrschenden Strömungen kennen lernt, als durch das Studium der zeitgenössischen, chronologisch geordneten Dokumente, was im allgemeinen als Geschichtsforschung gilt.

Nun läßt sich das, was wir an dem Studium der Faser bis zu deren Verwandlung in ein Gewebe, (ich habe natürlich nur ein bis zwei elementare Entwicklungsstufen besprochen) an Beobachtung gewonnen haben, bis zu einem gewissen Grade, auf jedes Material in jedem Gewerbe und auf jeden Entwicklungsgang anwenden. Eine Tätigkeit, wie die hier besprochene, gewährt dem Kinde ein echtes Ziel; sie gibt ihm zunächst Erfahrung und bringt es in Verbindung mit den Wirklichkeiten des Lebens; aber all das wird noch weit überwogen durch die Bedeutung, welche sie gewinnt, wenn wir sie auf ihren historischen und naturwissenschaftlichen Wert einschätzen. Mit dem Wachsen des kindlichen Geistes an Kraft und an Kenntnissen, hört sie auf für dieses nur eine angenehme Beschäftigung zu sein — sie wird mehr und mehr ein Mittel zum Zweck, ein Werkzeug, ein Organ, und wird hierdurch von Grund aus verwandelt. —

Andererseits übt das seinen Einfluß auch auf den naturwissenschaftlichen Unterricht aus. In den gegenwärtigen Verhältnissen muß jede praktische Tätigkeit, um erfolgreich zu sein, auf die eine oder andere Weise einen naturwissenschaftlichen Untergrund haben; sie soll eine Art angewandter Naturwissen-

schaft sein. Und dieser Zusammenhang soll den Platz bestimmen, welchen sie in dem Erziehungsplane einnimmt. Es handelt sich indessen nicht nur darum, daß die Beschäftigungen im sogenannten Handfertigkeitsunterrichte oder die sonstigen praktischen Arbeiten in der Schule die Gelegenheit bieten in die Naturwissenschaften einzuführen, welche die Tätigkeit durchleuchten, mit innerer Bedeutung erfüllen, sie wichtig werden lassen, anstatt daß sie so nur ein Beweis sind von der Geschicklichkeit der Hand und der Sicherheit des Auges, sondern das Gewinnen solch gründlicher, naturwissenschaftlicher Kenntnisse wird zu einer unentbehrlichen, freien, tätigen Teilnahme am modernen sozialen Leben führen.

Plato spricht von dem Sklaven, als von einem Menschen, welcher in seinen Handlungen nicht seine eigenen Ideen ausdrückt, sondern die eines anderen. Es ist unsere soziale Aufgabe heute, und zwar dringlicher als zur Zeit Platos, darauf hinzuwirken, daß der, welcher eine Arbeit leistet, sie mit Verständnis leiste, indem er sich klar wird, über die Methode, die er anwendet, und über den Nutzen dessen, was er anfertigt, auf daß ihm seine Tätigkeit selbst etwas bedeute.

Wird nun die Schularbeit in dieser breiten, großherzigen Weise betrieben, so überrascht es mich immer wieder auf das äußerste, den Vorwurf hören zu müssen, daß diese Beschäftigungen nicht in die Schule hineinpaßten, weil sie materialistisch, auf einem Nützlichkeitsprinzipe beruhend, und in ihrer Tendenz geradezu niedrig wären. Es kommt mir vor, als wenn die Leute, welche solche Einwürfe erheben, in einer ganz anderen Welt leben müßten. Die Welt, in welcher die meisten von uns leben, ist eine Welt, in der jeder seinen Beruf, seine Tätigkeit, also etwas zu leisten hat. Einige sind die Führenden, die anderen Untergeordnete. Aber die Hauptsache sowohl für den einen, wie für den anderen ist, daß er eine Erziehung erhalten hat, die ihn befähigt, in seiner täglichen Beschäftigung das zu sehen, was von großer, für die Menschheit wesentlicher Bedeutung in ihr enthalten ist.

Wie viele der Arbeiter sind heutzutage nur ein Anhängsel der Maschine, an welcher sie hantieren! Das mag teilweise der Maschine selbst zuzuschreiben sein, oder dem Regime, welches so großen Wert auf die Leistungen der Maschine legt;

aber die größte Schuld ist darin zu suchen, daß man dem Arbeiter nicht Gelegenheit geboten hat, in seinem Geiste und in seinem Gefühle das Bewußtsein von der sozialen und naturwissenschaftlichen Bedeutung seiner Arbeit auszubilden. Gegenwärtig werden diejenigen geistigen Fähigkeiten, auf denen sich unser ganz industrielles System aufbaut, während der Schulperiode entweder gänzlich vernachlässigt oder geradezu gehemmt.

Ehe wir nicht in den Jahren der Kindheit und der Jugend die Triebe des Schaffens und Herstellens systematisch ausbilden, ihnen eine allgemeine soziale Richtung geben, sie bereichern durch historische Erläuterungen, leiten und verklären durch naturwissenschaftliche Kenntnisse, eher sind wir nicht in der Lage, die Quelle unserer wirtschaftlichen Übelstände auch nur einzudämmen, geschweige denn diese Übelstände gründlich zu beseitigen.

Wenn wir einige Jahrhunderte zurückgehen, so finden wir die Wissenschaft tatsächlich monopolisiert. Der Ausdruck „Besitzergreifen von Wissen" war in Wahrheit ein gut gewählter. Das Lernen war eine Standesangelegenheit. Es war dies eine natürliche Folge der sozialen Verhältnisse. Es gab keine Möglichkeit, die Mittel zu beschaffen, durch welche die Menge Zutritt zu den geistigen Hilfsmitteln erlangen konnte. Das gesammelte Wissen war aufgespeichert und versteckt in den Manuskripten. Von diesen waren in den besten Fällen doch auch nur wenige vorhanden und es bedurfte einer langen, mühseligen Vorbereitung, um etwas mit ihnen anfangen zu können. Eine hohe Priesterschaft des Gelehrtentums, welche diese Schätze von Wahrheiten behütete und sie, unter sehr strengen Beschränkungen an die Massen verteilte, war die unvermeidliche Folge dieser Vorbedingungen. Es war ein unmittelbarer Erfolg der industriellen Umwälzung, von der wir bereits gesprochen haben, daß hierin ein Wandel eintrat. Die Buchdruckerkunst wurde erfunden; Gedrucktes wurde ein Handelsartikel: Bücher, Zeitschriften, Zeitungen vervielfältigt und im Preise billiger. Infolge der Erfindung der Lokomotive und des Telegraphen wurden schnelle, billige und bequeme Verbindungen durch die Eisenbahnen und durch Elektrizität geschaffen. Das Reisen wurde erleichtert, Freiheit der Bewegung

mit ihrer Begleiterscheinung, dem Austausche von Ideen, unendlich gefördert. Der Erfolg war eine geistige Revolution. Das Wissen fing an zu zirkulieren. Während noch jetzt — und so wird es voraussichtlich immer sein — eine bestimmte Menschenklasse die Forschung als eigentliche Arbeit betreibt, gibt es zweifellos keinen bestimmten Stand von Unterrichteten mehr. Das wäre ein Anachronismus! Wissenschaft ist nicht länger ein unbeweglicher, starrer Körper, sie ist flüssig geworden und strömt nun frisch in alle Kanäle der menschlichen Gesellschaft aus.

Es ist erklärlich, daß diese Umwälzung in bezug auf die Wissenschaft auch einen bedeutenden Einfluß auf das Verhalten der Individuen ausüben muß. Geistige Reizmittel strömen von allen Seiten auf uns ein. Das ausschließlich geistige Leben, das Leben nur hinter den Büchern und für die Gelehrsamkeit erfährt jetzt eine ganz andere Wertschätzung. Akademisch und gelehrt haben aufgehört Ehrentitel zu sein, werden allmählich zu Ausdrücken des Tadels.

All das fordert eine Änderung im Schulwesen, und zwar eine so gründliche, daß wir noch weit davon entfernt sind, uns über ihre volle Ausdehnung klar zu sein. Unsere Schulmethoden und bis zu einem sehr hohen Grade unsere Lernstoffe sind noch ererbt von einer Zeit, wo das Lernen und Beherrschen gewisser Hilfsmittel, die tatsächlich den einzigen Zugang zum Wissen gewährten, von allergrößter Wichtigkeit waren. Die Ideale jener Zeit sind noch sehr im Schwange selbst dort, wo die äußere Methode und das Lerngebiet geändert worden sind. Wir hören zuweilen, wie das Einführen des Handfertigkeitsunterrichts, der Kunst und Naturwissenschaften in den Elementar- und selbst in den höheren Schulen mit der Begründung abgelehnt wird, daß sie darauf hinleiteten, Spezialisten auszubilden, und daß dadurch unser jetziges Streben nach einer umfassenden, reichen Geistesbildung beeinträchtigt würde. Es ist im Gegenteil gerade unsere jetzige Erziehungsweise, die im höchsten Grade spezial, einseitig und engherzig ist. Es ist eine Erziehung, die fast ausschließlich von dem mittelalterlichen Begriffe des Wissens beherrscht wird. Es ist etwas, was sich fast nur an den intellektuellen Teil unserer Natur, an unseren Verstand wendet, an unsern Wunsch, zu

lernen, Kenntnisse anzusammeln und eine Menge überlieferten Lehrstoffes auswendig zu können; nicht aber erweckt es den Trieb und die Fähigkeit etwas zu machen, etwas vorwärts zu bringen, zu schaffen, zu bilden, weder Nützliches noch Künstlerisches. Gerade die Tatsache, daß Handfertigkeiten und Kunstfertigkeiten und die Naturwissenschaften zurückgewiesen werden, als technische Lehrfächer und angeblich zum Spezialismus verführend, liefert den schlagenden Beweis für die Einseitigkeit, mit der unsere Schulerziehung geleitet wird, und zu welcher sie verführt.

Wenn der Begriff „Erziehung" sich nicht ausschließlich richtete auf intellektuelle Bestrebungen, auf Lernen, so würden diese Lehrstoffe und diese neuen Methoden willkommen geheißen und mit der größten Bereitwilligkeit in den Lehrplan aufgenommen werden.

Während die Ausbildung für einen eigentlichen Gelehrtenberuf als der Urtypus der Kultur, der allgemeinen, umfassenden Bildung gilt, wird diejenige zum Mechaniker, Musiker, Notar, Arzt, Landwirt, Kaufmann oder Eisenbahnunternehmer als eine ausschließlich technische, berufsmäßige angesehen. Die Folge davon ist, wie wir ringsum beobachten können, eine Teilung der Menschen in „Gebildete" und in „Arbeiter", eine Trennung nach Theorie und Praxis.

Kaum ein Prozent der ganzen Schulbevölkerung in Amerika erreicht das, was wir höhere Bildung nennen, nur fünf Prozent erreichen unsere Hochschule, während viel mehr als die Hälfte die Schule verlassen, wenn sie oder bevor sie den fünfjährigen Elementarunterricht absolviert haben. Daraus läßt sich wohl der Schluß ziehen, daß bei der großen Mehrheit der menschlichen Wesen, die rein geistigen Interessen nicht vorherrschend sind. Sie haben mehr sogenannte praktische Anlagen und Interessen. Bei vielen, die einen angeborenen Trieb nach geistiger Bildung haben, verbieten die sozialen Verhältnisse eine entsprechende Ausbildung. Folglich verläßt weitaus der größte Teil der Zöglinge die Schule, sobald sie die Grundelemente des Unterrichts gewonnen, sobald sie soviel lesen, schreiben und rechnen gelernt haben, als sie später brauchen, um sich eine Lebensstellung zu schaffen.

Während die Leiter unseres Erziehungswesens über höhere Ausbildung, über Entwicklung der Persönlichkeit etc. etc. als den Zweck und das Ziel des Unterrichts sprechen, betrachtet die große Mehrzahl derer, welche sich dem Schulzwange unterwerfen, diese nur als ein praktisches Werkzeug, mit dem man Brot und Butter genug erwirbt, um das enge, kärgliche Leben etwas breiter zu gestalten. Wenn wir unsere Erziehungs-Grundsätze und Ziele in einer weniger exklusiven Art auffassen lernten, wenn wir in den Erziehungsplan den Schaffenstrieb ziehen würden, welcher bei denen vorherrscht, deren Hauptinteresse das Schaffen, das Tun ist, so würden wir finden, daß der Einfluß der Schule auf die Zöglinge ein viel lebhafterer, andauernderer und veredelnderer sein würde.

Warum habe ich nun diese ausführliche Auseinandersetzung vorgetragen? Eine zweifellose Tatsache ist, daß unser soziales Leben eine durchgreifende, radikale Veränderung erfahren hat. Wenn unsere Erziehung von irgend welcher Bedeutung für unser Leben sein soll, so muß sie eine ebenso gründliche Verwandlung durchmachen. Diese Verwandlung kann nicht plötzlich vor sich gehen, ist aus inneren Gründen nicht in einem Tage auszuführen. Sie ist jetzt schon im Werden. Die Neueinrichtungen in unserm Schulbetriebe, welche oft selbst denen, welche in unmittelbarer Berührung mit der Schule stehen, geschweige den Zuschauern als kleine, nebensächliche Abänderungen, unbedeutende Verbesserungen in dem Schulmechanismus erscheinen, sind in Wirklichkeit Anzeichen und Beweise einer Entwicklung. Das Einführen von praktischen Beschäftigungen, des Studiums der Natur, der Elemente der Naturwissenschaften, der Kunst und der Geschichte, das Zurückdrängen der bloßen Hilfsmittel und des Formalen in die zweite Reihe, die Veränderung in der moralischen Schulatmosphäre, in dem Verhältnisse der Schüler zum Lehrer, d. h. in der Disziplin, das Hereinziehen frischerer, ausdrucksvollerer und erziehlicherer Lehrfächer, das alles sind nicht Zufälligkeiten, sondern die Folge der großen sozialen Umwälzung. Wir müssen nun diese neuen Einflüsse organisieren, müssen sie in ihrer ganzen Bedeutung erfassen und müssen die in ihnen enthaltenen Ideen und Ideale in ihrer ganzen Tragweite vollkommen und durchdringend von unserm Schulsysteme Besitz ergreifen lassen.

Das tun bedeutet, daß wir jede unserer Schulen zu einem Gemeinwesen im Kleinen machen, in welchem die einzelnen Glieder sich in praktischer Arbeit betätigen, dem Leben der größeren Menschengemeinschaft entsprechend, und das durchtränkt ist von dem Geiste der Kunst und der Wissenschaft. Wenn die Schule jedes Kind der menschlichen Gesellschaft zu einem Mitgliede einer solchen Gemeinschaft erzieht und entwickelt, ihm den Geist des Gehorsams ins Herz pflanzt, und es ausrüstet mit der Kraft der Selbstbeherrschung, so sind uns damit die tiefsten und besten Garantieen für eine Menschheit gegeben, die tüchtig, liebenswert und harmonisch sein wird.

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Ordentliche Generalversammlung vom 19. März 1903.

Vorsitzender: Herr Th. S. Flatau.
Schriftführer: Herr Giering.

Der Vorsitzende eröffnet die Sitzung um 7,30 Uhr. Er verkündet die Aufnahme folgender Mitglieder:

Dr. Friedmann, NW., Wilhelmshavenerstr. 33,
Dr. Edelheim, W., Habsburgerstr. 4,
Ingenieur Serenyi, S., Bärwaldstr. 52,
Kaufmann Assmann, Westend.

Sodann verliest der Schriftführer den Tätigkeitsbericht über das Vereinsjahr 1902/3; derselbe wird von der Gesellschaft einstimmig genehmigt. Ebenso der Kassenbericht, den Herr Bärwald erstattet. Die Entlastung des Vorstandes wird nach einer lang ausgedehnten Debatte durch Majoritätsbeschluß erteilt.

Es folgte die Neuwahl des Vorstandes. Derselbe setzt sich folgendermaßen zusammen:

I. Vorsitzender: Herr Th. S. Flatau,
II. Vorsitzender: Herr M. Dessoir,
I. Schriftführer: Herr Möller,
II. Schriftführer: Herr Martens,
Kassenwart: Herr Bärwald,
I. Bibliothekar: Herr Gramzow,
II. Bibliothekar: Herr O. Rosenbach.
Schluß der Generalversammlung 10 Uhr.

Ausserordentliche Generalversammlung vom 2. April 1903.

Beginn $7^3/_4$ Uhr.

Vorsitzender: Herr Th. S. Flatau,
Schriftführer: Herren Möller und Martens.

In der auf der Tagesordnung stehenden freien Diskussion über die Vorgänge in der letzten Generalversammlung gibt Herr Th. S. Flatau folgende Erklärung ab, die den Mitgliedern später gedruckt zugestellt wurde:

1. „Nachdem ich mich seit Jahren mit der Phonographie experimentell beschäftigt hatte, erfuhr ich aus einer Fachzeitschrift von der Erfindung des Prager Ingenieurs Cervenka. Ich wandte mich an ihn,

um einen seiner Apparate zu erhalten, bekam aber die Auskunft, daß dies vorerst nicht möglich sei, weil das Besitzrecht an eine Gesellschaft übergegangen sei. Dagegen erklärte sich Herr Cervenka bereit, mir sein Verfahren in wissenschaftlichem Interesse zu demonstrieren. Ich begab mich dazu nach Prag und habe dort das System des Herrn Cervenka geprüft. Ich habe nicht nur die Konstruktion seines Apparates kennen gelernt, sondern auch eine Anzahl von Aufnahmen selbst gemacht oder nach eigener Angabe in meiner Gegenwart herstellen lassen. Ich habe ferner die Technik und den Verlauf des Verfahrens beobachtet und endlich habe ich es mir angelegen sein lassen, die Ausführung in den einzelnen Stadien selbst zu erlernen.

Weitere Arbeiten bezogen sich auf den neuen Abgabeapparat und auf verschiedene Einzelheiten der Hilfsteile in konstruktiver und funktioneller Hinsicht.

2. Nach dieser Prüfung und ihren Ergebnissen fühlte ich mich durchaus berechtigt, Herrn C. zu einer Vorführung seines Apparates einzuladen. Diese Vorführung war ursprünglich für die Internationale Musikgesellschaft allein geplant. Für die Psychologische Gesellschaft hatte ich — auch nach der Vereinigung beider Gesellschaften für die Demonstration und die Vorträge am 6. Februar — eine Reihe von Vorführungen in kleinerem Kreise in Aussicht genommen.

3. Daß Herr C. bei seiner Vorführung am 6. Februar sich auf sekundäre Aufnahmen beschränken würde, ist mir nicht mitgeteilt worden; ich habe es erst nachher erfahren und würde es nicht für korrekt halten, wenn Herr C. den Sachverhalt in der Versammlung nicht zum Ausdruck gebracht hätte. Nach seiner Aussage ist dies jedoch geschehen.

4. In meinem Vortrage und bei anderen Gelegenheiten vor- wie nachher habe ich darauf hingewiesen, daß Herr C. auf meine Veranlassung die Erlaubnis zum Bau und zur Hergabe eines großen photophonographischen Apparates für weitere Untersuchungen und für wissenschaftliche Vorführungen in kleinerem Kreise von seiner Gesellschaft hat erwirken wollen. Das ist seither geschehen. Herr C. hatte mir dieses Exemplar bei seinem Hiersein für Mitte Mai in Aussicht gestellt. Nach neuester Mitteilung hat indes Herr C. die Arbeiten so weit beschleunigen können, daß der Apparat voraussichtlich noch in diesem Monat hier eintreffen wird.

Sobald dies geschehen, werde ich die Angelegenheit in geeigneter Weise weiter verfolgen. Ich sehe aber zunächst davon ab, mich an Erörterungen in der Tagespresse zu beteiligen, da die Einwendungen, die dort gegen den Photophonographen erhoben worden sind, ohne genaue Kenntnis des Apparates und ohne das Mittel experimenteller Kontrolle weder begründet noch widerlegt werden können."

An diese Erklärung schloß sich eine lebhafte Diskussion an.

Schluß der Sitzung $9^1/_4$ Uhr.

Sitzung vom 30. April 1903.

Beginn $7^1/_4$ Uhr.

Vorsitzender: Herr Th. S. Flatau.
Schriftführer: Herr Martens.

Der Vorsitzende verkündet die Aufnahme folgender neuer Mitglieder:
Dr. Hennig, W., Hohenstaufenstr. 79,
Dr. med. Thiele, Charlottenburg, Pestalozzistr. 87a,
Dr. Wünsche, Hofzahnarzt, W., Potsdamerstr. 20.

Sodann hält Herr Dr. Treitel als Gast den angekündigten Vortrag:

Über die neueren Theorien der Schallleitung und -empfindung.

Die Helmholtzische Theorie ist nicht imstande, manche krankhaften Erscheinungen bei Erkrankungen des Ohres zu erklären. Daher kamen einige Ohrenärzte auf den Gedanken, sie nachzuuntersuchen. So ist z. B. das Gehör durch manche groben Veränderungen des Ohres (Verdickungen, Einziehungen u. a.) nicht gestört, aber auch bei fehlendem Trommelfell und Gehörknöchelchen nicht in dem Maße herabgesetzt, wie man es erwarten sollte. Bei Mittelohrerkrankungen ist die Hördauer durch den Knochen verlängert, was nach der Helmholtzischen Theorie sich nicht erklären läßt.

Deshalb haben einige Ohrenärzte angenommen, daß das Trommelfell nebst den Gehörknöchelchen nur dazu dient, die langen Wellen der tiefen Töne zu dämpfen und das innere Ohr vor zu starken Tönen zu schützen. Die tiefen Töne werden durch das runde Fenster übermittelt, während die hohen direkt durch Molekular-Schwingungen des Knochens zur empfindenden Membran des inneren Ohres geleitet werden. Bei dieser Auffassung würde sich die Verlängerung der Knochenleitung besser erklären, indem die Dämpfung der großen Schallwellen fortfällt.

Auch die Resonanztheorie des Trommelfells wird bestritten, ferner selbst die der Basilarmembran mit ihren Nerven. Einige Forscher nehmen an, die Membran im ganzen schwinge. (Autorreferat.)

An der Diskussion beteiligte sich Herr Theodor S. Flatau.

Nach Schluß der ordentlichen Sitzung folgt eine

Ausserordentliche Generalversammlung.

Der I. Vorsitzende, Herr Th. S. Flatau begründete seinen und des gesamten Vorstandes Rücktritt mit folgender Erklärung.

„M. H. Als ich dank Ihrem mir erwiesenen, ehrenvollen Vertrauen am Schlusse des vorigen Semesters die auf mich gefallene Wahl zum ersten Vorsitzenden der Gesellschaft annahm, habe ich die Erklärung daran geschlossen, daß, wenn ich genötigt werden würde, persönlich in die Polemik einzutreten, die man in der Tagespresse gegen unsere Sitzung vom 6. II. d. J. begonnen hat, ich unbedingt, sowohl im Interesse der Gesellschaft, wie in meinem eigenen, mein Amt in Ihre Hände zurückgeben würde. Diese Möglichkeit ist jetzt so nahe gerückt, daß ich im Sinne jener Erklärung jetzt handeln zu sollen glaube. Die anderen, mit mir wieder in den Vorstand gewählten Herren haben sich in der Angelegenheit des Rücktritts mit mir solidarisch erklärt, damit Sie durch eine jetzt vorzunehmende

Neuwahl die Leitung unserer Gesellschaft einem vollkommen neuen und neutralen Vorstand übertragen können. Wir versprechen Ihnen aber auch ohne Mandat eines Amtes für die Gesellschaft weiter zu arbeiten und dem neuen Vorstande an der Hand zu sein."

Die Versammlung wählte darauf als neuen Vorstand folgende Herren:

I. Vorsitzender: Herr Albert Moll,
II. Vorsitzender: Herr A. Vierkandt,
I. Schriftführer: Herr R. W. Martens,
II. Schriftführer: Herr A. Vierkandt,
I. Bibliothekar: Herr W. Neumann,
II. Bibliothekar: Herr R. W. Martens,
Schatzmeister: Herr P. Möller.

Schluß der Sitzung 10 Uhr.

Sitzung vom 14. Mai 1903.

Beginn $7^1/_4$ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Martens.

Der Vorsitzende teilt mit, daß zur Aufnahme gemeldet ist:

Herr Referendar Dr. Lasker, W., Bülowstr. 98.

Sodann hält Herr Gramzow den angekündigten Vortrag:

Über Gustav Ratzenhofer und seine positivistische Weltansicht.

Gustav Ratzenhofer wurde am 4. Juli 1842 zu Wien als Sohn eines Uhrmachers geboren. Er erlernte die Kunst des Vaters, um einst dessen Geschäft übernehmen zu können. Als der Vater starb, waren die Vermögensverhältnisse so mißlicher Art, daß G. R. nicht an die Verwirklichung der gefaßten Lebenspläne denken konnte. Im Jahre 1859 trat er in das Heer ein, machte den Feldzug in Italien mit, wurde nach fünf entbehrungsvollen Jahren zum Leutnant befördert, erwarb sich durch Privatfleiß die Reife für die Militärhochschule, machte 1866 den Feldzug gegen Preußen mit, wurde nach der Schlacht bei Königgrätz Oberleutnant, kam dann in den Generalstab und brachte es auf der Stufenleiter des militärischen Ranges zum Feldmarschallleutnant und Präsidenten des Militär-Obergerichts in Wien. Aus dieser Stellung trat er im Jahre 1901 in den Ruhestand.

Seiner beruflichen Entwickelung ging stets eine innere wissenschaftliche parallel. Den Boden der Staatswissenschaften betrat er zuerst im Jahre 1881 mit seiner Schrift „Staatswehr". Seine vergeblichen Bemühungen, auf die verworrenen Verhältnisse Österreich-Ungarns durch Belehrung einzuwirken, führten ihn zu grundlegenden Untersuchungen über das Wesen der Politik. Von der wissenschaftlichen Darstellung der Politik aus baut er sein System in folgender Weise:

Die Politik ist Dynamik der sozialen Kräfte, die sich rücksichtslos gegeneinander messen. Alles Streben des einzelnen wie der Gemeinschaften („politischen Persönlichkeiten") ist auf Selbsterhaltung gerichtet. Ein

absolutes Interesse ist allem Lebenden immanent: Befriedigung der unveräußerlichen materiellen Bedürfnisse. Alle politischen Kampferscheinungen stehen unter dem polaren Gesetze der absoluten Feindseligkeit. Der Kampf fordert stets Abschätzung der eigenen und gegnerischen Kräfte. Darin offenbart sich das politische Denken. Wichtiger als dieses sind die politischen Urtriebe: 1. die eigennützigen oder materiellen Triebe, 2. die moralischen Triebe, 3. die intellektuellen Triebe. Sie bilden zusammen den politischen Instinkt.

Das absolute Interesse ist jedem Lebewesen inhärent. Ursprünglich sind zwei, durch eine Dominantenstruktur festgelegte Interessenrichtungen vorhanden: das physiologische und das Gattungsinteresse. Ersteres wird zum Individual-, letzteres zum Sozialinteresse.

Der Interessenbegriff ist der erste sichere Begriff, den wir von der Wirklichkeit haben. Er führt auf den Begriff der Urkraft. Es ist die wesentlichste Aufgabe des positiven Monismus, das Kraftprinzip richtig zu formulieren. Die Urkraftwesenheit muß im Urkraftatom gefunden werden. Von diesem ist jede materielle Vorstellungsweise fernzuhalten. Das Urkraftatom ist zu denken als bestehend aus dem + Urkraftpunkt und der — Krafthülle; die Urkraft ist ursprünglich Attraktion und Repulsion zugleich. Die Welt strebt jenem Maximum der Entropie zu, bei dem die Welt sich als starrer + Urkraftpunkt darstellt, das Kraftatom ist dann in seinen vorweltlichen Zustand zurückgekehrt. Die Attraktion wird unterbrochen durch die Repulsion. Auch das Leben ist eine Erscheinung der Repulsionsenergie. Auch das Bewußtsein ist nur eine Energieform.

In der Kritik vergleicht der Vortragende R's. System mit denen von Schelling und Hegel und zeigt, wie das positivistische Gedankengebäude R's. unverkennbare Ähnlichkeit mit denen der großen Romantiker hat. Er weist hin auf Übereinstimmung und Unterschiede zwischen der Spekulation und der Hypothesenbildung, die sich im engsten Anschlusse an unbezweifelbare Erkenntnistatsachen vollzieht. (Autorreferat.)

Diskussion:

Herr Wilhelm Stern stimmt mit dem Herrn Vortragenden darin überein, daß das Ratzenhofersche System kein wahrer Positivismus, sondern dogmatische Metaphysik ist. Er möchte aber das Zeichen hierfür ganz besonders in Ratzenhofers Hylozoismus, d. h. in der Annahme, daß die Materie an sich beseelt sei, finden.

Herr Dessoir machte darauf aufmerksam, daß nahezu alle vom Vortragenden erwähnten Gedanken Ratzenhofers mit den Gedanken älterer Philosophen identisch zu sein scheinen; er wies im einzelnen nach, daß die Darstellung fast den Eindruck einer Citatenreihe machte. Demnach richtete er an den Vortragenden die Anfrage, ob nach seiner Ansicht das Verdienst Ratzenhofers in der geschickten Verknüpfung älterer Lehren liegt, oder ob und an welchem Punkt eine originale Theorie zu finden sei.

Herr Baerwald warf ein, es liege ein Widerspruch darin, wenn R. zunächst in seiner Politik den Kampf um die Befriedigung des Stoffwechselbedürfnisses als einzigen wesentlichen Inhalt der politischen Entwickelung hinstellt, hinterher aber drei Grundtriebe in ihr anerkenne: den materiellen,

den moralischen, und den auf die Durchsetzung von Ideen gerichteten. Hierin liegt ein Schwanken zwischen dem geschichtlichen Materialismus und Idealismus.

Herr Gramzow betont Herrn Wilhelm Stern gegenüber, daß es ganz darauf ankomme, ob man Form oder Inhalt meine, wenn man behaupte, daß in der theoretischen Philosophie eigentlich bis zu Sokrates schon alle Prinzipien erschöpft seien. Hinsichtlich des Inhalts könne man die Behauptung als zutreffend bezeichnen, hinsichtlich der Form nicht. Dieses Verhältnis gelte aber nicht nur für die theoretische, sondern auch für die praktische Philosophie. Gegenüber Herrn Dessoir führt Herr Gramzow aus: 25 und mehr Autoren könne man bei jedem sog. originalen Denker heraushören. Absolut neue Gedanken sind heute äußerst selten geworden. Das Gedankengebiet ist in weitestem Umfang präoccupiert. Das Neue liegt in der Aufstellung solcher durchgreifenden Gesichtspunkte, die sich aus der vorliegenden Gesamterfahrung ergeben und ein einigendes Band aller Einzelerkenntnisse bedeuten. In diesem Sinne liegt bei R. das Neue in der Formulierung des hypothetischen Wirklichkeitsbegriffes der Urkraft. Der Vortragende weist ferner Herrn Baerwald darauf hin, daß die Lehre R.'s von den politischen Urtrieben nicht völlig zur Marxschen Geschichtsauffassung hinleite. Vielmehr entspreche R's. Auffassung dem Worte Berthold Auerbachs: „Die Idee und das materielle Erträgnis bewegen die Menschenkraft."

Herr Wilhelm Stern kann der Meinung des Herrn Vortragenden, daß es nicht mehr möglich sei, wirklich neue philosophische Prinzipien aufzustellen, und daß alle jetzt aufgestellten Prinzipien bloß der Form nach neu seien nur in Bezug auf die theoretische Philosophie, also die Metaphysik zustimmen. Dagegen gelte dies nicht für die praktische Philosophie, also Ethik, auf welchem Gebiete sehr wohl auch inhaltlich neue Grundprinzipien noch möglich seien.

Herr Gramzow verweist demgegenüber auf seine Ausführungen.

Schluß der Sitzung 9 Uhr.

Sitzung vom 28. Mai 1903.

Beginn $7^1/_4$ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Martens.

Der Vorsitzende verkündet die Aufnahme des Herrn

Dr. Lasker, W., Bülowstr. 98,

sowie die Meldung der Herren:

Dr. med. Cohn, W., Alvenslebenstr. 4,
Dr. med. Merzbach, N., Chausseestr. 35,
Zahnarzt Dr. Wohlauer, W., Potsdamerstr. 116,
Gerichtsassessor Riemschneider, Charlottenburg, Herderstr. 10,
Dr. E. Schmidt, Potsdamerstr. 138,
Dr. med. Gallewski, Assistenzarzt.

Sodann wird die Verlegung der Bibliothek der Gesellschaft in die oberen Räume der Akademischen Bierhallen bekannt gegeben. Hieraufhält Herr W. Hellpach den angekündigten Vortrag:

Über die Aufgaben der Sozialpsychologie.

Das Aufsteigen der Forschung von der Beschreibung zur Causalverknüpfung und Gesetzformulierung, wie es die Naturwissenschaften zeigen, wird für die Geisteswissenschaften vielfach bestritten, weil es „Gesetze" in ihnen nicht geben könne. Der historische Charakter der Geisteswissenschaften rechtfertigt dies aber keineswegs. Auch die Naturforschung hat ihre historische Seite, sie hat Entwickelungsgesetze und muß sie haben, denn kein Elementargesetz, z. B. das von der Erhaltung der Kraft oder Gravitationsgesetz kann, da es vollgiltig das Universum umfaßt, den tatsächlichen Wechsel der „Gebilde" der „Kräftekonstellationen" verständlich machen. Es steht also neben der elementarbegrifflichen, die entwickelungsbegriffliche (nicht bloß entwickelungsgeschichtliche!) Forschung; möglich, daß der Begriff der Entropie hier einmal so fundamental wird, wie der Begriff der Energie in der elementarbegrifflichen Wissenschaft. — Was für die Naturforschung gilt, gilt auch für die Geisteswissenschaften. Daß die Psychologie eine Wissenschaft im vollen Sinne sein könne, was noch Kant leugnete, bestreitet ihr heute niemand mehr; natürlich ist alles psychische Geschehen nur qualitativ darstellbar. Nun behaupten die Historiker und Logiker oft, die psychologischen Gesetze seien wohl denkbar, doch für die Geisteswissenschaften nicht zu brauchen. Das ist aber nur ein zeitlicher Mangel: auch heute noch leistet der mechanische Begriff $\frac{m}{2}v^2$ der Physiologie gar nichts. Zwischen die einzelnen Geisteswissenschaften und die Psychologie muß sich eben eine vermittelnde Disziplin einschieben: die Sozialpsychologie. Sie wurde als Soziologie von Comte, als Völkerpsychologie von Lazarus, Steinthal und Wundt inauguriert. Die Geschichtswissenschaft ordnete ihr Lamprecht ein. Es wird heute, nachdem namentlich die Soziologie unendliche Verwirrung gestiftet, nötig, sich über die Aufgaben der Sozialpsychologie klar zu werden. — Sie ist 1. elementarbegriffliche Sozialpsychologie oder Soziologie: als solche zerlegt sie die gegebenen (erlebten oder überlieferten) psychischen Gebilde des Gemeinschaftslebens in Elemente und sucht unbedingt (für jedes Gemeinschaftsleben) giltige Gesetze zu finden, nach denen jene Elemente in ihren verschiedenen Synthesen wirken. Als solches Gesetz wäre z. B. fürs wirtschaftliche Leben das Oppenheimersche Druckgesetz ein Typus (gleichgültig ob es zutrifft oder nicht) oder das Malthussche Gesetz, das die historische Nationalökonomie fälschlich als historisches Gesetz auffaßte. Oder Breysigs Trieb sich anzuschließen und sich abzusondern. Die Sozialpsychologie ist 2. entwickelungsbegriffliche: als solche verfolgt und vergleicht sie die Abwandlung sozialpsychischer Constellationen und sucht für sie Gesetze zu finden. Beispiele: Breysigs Zeitaltergesetz, Lamprechts vier Stufen des Geisteslebens. — Die spezielle Arbeitsteilung wurde von Wundt auf Sprache, Mythe, Sitte beschränkt. Indessen müssen wir unbedingt das Gebiet der Wirtschaft und der Muße (Genuß im weitesten Sinne) hinzuziehen. Redner betrachtet

kurz den Stand der Leistungen in den fünf Arbeitsgebieten, soziologisch und historisch. Eine Soziologie, die noch neben diesen Gebieten steht, eine Psychologie der „allgemeinsten" sozialen Erscheinungen gibt es nicht; diese gehören entweder ganz der Individualpsychologie, oder doch einem jener fünf Gebiete an. — Schließlich behandelt Redner das Problem des „Singulären", der Individualität: des Restes, der den sozialpsychologischen Entwickelungsgesetzen nicht subsumiert werden könne. Auch in der Natur gebe es viele singuläre Constellationen (folgt ein Beispiel). Sie können, obwohl außergesetzlich, kausal verständlich gemacht werden. Die Individualität wird begriffen durch das Zusammentreffen der Zeitkonstellation (Gegenstand der Sozialpsychologie) mit einer bestimmten individuellen Anlage (Gegenstand der Psychophysik). Das Pathologische ist an sich nicht singulär; wie weit es aber angeht, von etwas „Sozialpathologischem" zu reden, bedarf noch sehr der Abgrenzung. Denn oft werden individualpathologische Erscheinungen, die soziale Ursachen haben, flüchtig „sozialpathologisch" genannt. Hier stoßen wir überall auf Dunkel, dessen Erleuchtung vielleicht noch Jahrtausende beanspruchen, vielleicht faktisch nie vollendet werden wird. Trotzdem muß die prinzipielle Erforschbarkeit gegenüber modischen Bestrebungen aufs Entschiedenste betont werden. (Autorreferat.)

Eine Diskussion fand nicht statt.

Schluß der Sitzung $^3/_4$9 Uhr.

Sitzung vom 11. Juni 1903.

Beginn $7^1/_4$ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Martens.

Der Vorsitzende verkündet die Aufnahme der Herren: Dr. Cohn, Dr. Merzbach, Dr. Gallewsky, Dr. Wohlauer, Gerichtsassessor Riemschneider, Dr. Schmidt.

Zur Aufnahme gemeldet sind die Herren:

Ziegeleibesitzer Heilmann,
Dr. Jacobsen,
Professor Dr. Oppenheim,
Dr. Oppenheimer.

Herr Dessoir hält den angekündigten Vortrag:

Über eigene Beobachtungen an dem Medium „Eusapia Palladino."

Herr Dessoir hat an einer Reihe von Sitzungen teilgenommen, die das Medium im März 1903 einem Privatkreis in München gab. Er schilderte zunächst die Persönlichkeit der Palladino und die Art ihrer Vorführungen. Eusapia Palladino zeigt ihre Wunder immer unter bestimmten, sich gleichbleibenden Bedingungen und hat ein recht gleichförmiges Programm. Sie beginnt — bei hellem Licht — mit Bewegungen des Tisches, an dem sie und die Teilnehmer sitzen, Bewegungen, die anscheinend ohne ihr Zutun erfolgen. Dann wird das Zimmer verdunkelt und, während ihre Hände angeblich gehalten und auch die Füße kontroliert werden, wird es

nun im Zimmer „lebendig“, als ob Geister darin oder mindestens noch ein paar Hände vorhanden wären. Der Vorhang, vor dem sie sitzt, flattert hin und her, Objekte, die dahinter stehen, werden auf den Tisch geworfen, Mandoline, Harmonika und Zither werden zum Erklingen gebracht, die Nachbarn werden berührt, gezwickt, geschüttelt usw. Besonders merkwürdig ist in diesem ganzen Hexensabbath ein gelegentliches Aufblähen des Rockes des Mediums, wodurch der Eindruck erweckt wird, als ob eine starke Luftbewegung vorhanden und beliebig zu dirigieren wäre.

Die Erklärung, auf die der Vortragende alsdann einging, bezog sich natürlich nur auf die Erscheinungen, die er selbst beobachtet hat. Sie ruhte auf der Voraussetzung, daß zunächst versucht werden muß, jene Vorkommnisse auf mechanische und begreifliche Weise zu erklären. Das wird dadurch nahe gelegt, daß nachweislich Eusapia Palladino trotz der vorhergegangenen Kleideruntersuchung einmal einen Blumenzweig eingeschmuggelt hatte und zu Berührungen benutzte, vielleicht also auch andere Hilfsgegenstände an sich verborgen haben mochte. Es gelang dem Vortragenden auch zweimal, für einen Augenblick das wirkende Etwas zu sehen: etwas schwarzes, stabartiges, das in dem einen Fall freilich auch die Spitze des Stiefels gewesen sein kann. Denn die Kontrolle, die Frau Palladino ausschließlich erlaubte, nämlich die Sicherung durch Fassen und Berühren seitens der Nachbarn ist ganz unzureichend und unzuverlässig. Sie hat fraglos, wie der Vortragende des näheren erläuterte, mehrere Trics, durch die sie wenigstens eine Hand und einen Fuß frei macht, ohne daß die Nachbarn für gewöhnlich es bemerken können. Einmal hatte sie auch eine Schnur benutzt, um die Zither heranzuziehen. Stets bringt sie leise und möglichst unbemerkt die Gegenstände dicht an sich oder umgekehrt sich an die Gegenstände heran und beginnt erst dann, sie durch angeblich unbekannte Kraft zu bewegen. Ihren Rock und den Vorhang, hinter dem die Gegenstände stehen und vor dem sie sich selber befindet, benutzt sie als Deckung; den Vorhang zieht sie manchmal fest an, so daß er eine schräge Fläche bildet, auf der für kurze Zeit leichte Objekte balancieren, die nur in der herrschenden Dunkelheit frei zu schweben scheinen. Die im Hellen erfolgten Tischbewegungen lassen sich zumeist durch die bekannte Schwerkraft- und Hebelverhältnisse erklären; manchmal schiebt das Medium den Rock unter einen Tischfuß und benutzt ihn als Hilfe, manchmal greift, durch das Kleid gedeckt, jenes stabartige Etwas an den Tischfuß.

Trotzdem bleiben einige Erscheinungen übrig, deren Zustandekommen noch nicht aufgeklärt werden konnte. Da aber nachgewiesen wurde, daß Frau Palladino systematischen Betrug übt und zwar in einer Weise, die auf langjährige Praxis schließen läßt, so würde die Annahme unbekannter, von ihr ausgehender Kräfte oder gar von „Geistern“ nur dann erlaubt sein, wenn jene vorderhand nicht aufgeklärten Erscheinungen unter zwingenden Bedingungen sich ereignet hätten. Das war aber nicht der Fall. Vielmehr versagte jene „Kraft“ jedesmal, wenn strenge Vorsichtsmaßregeln getroffen waren; ein vom Vortragenden ersonnenes Mittel zuverlässiger Kontrole hinderte ausnahmlos das Auftreten der Erscheinungen. Unter den Prüfungsbedingungen, die Frau Eusapia Palladino während jener Sitzungen selber angab, ist eine exakte Feststellung nach des Vortragenden Meinung

überhaupt nicht möglich; das Ergebnis dieser Untersuchungen war sonach ein völlig negatives. (Autorreferat.)

Die Diskussion über diesen Vortrag wurde auf die nächste Sitzung vertagt.

Schluß der Sitzung $8^3/_4$ Uhr.

Sitzung vom 18. Juni 1903.

Vorsitzender Herr Moll, später Herr Möller.
Schriftführer: Herr Martens.

Der Vorsitzende verkündet die Aufnahme der Herren: Heilmann, Prof. Oppenheim, Dr. Jacobsen, Dr. Oppenheimer, sowie die Meldung des Herrn Bergassessors Dr. Wolff, Berlin W., Westminsterhotel. Sodann hält Herr Moll den angekündigten Vortrag über:

„Spiritistische Wahngebilde."

Wenn Männer der Wissenschaft an einer spiritistischen Sitzung teilnehmen, sollten sie ihr Augenmerk nicht nur auf die sogenannten spiritistischen Phänomene richten, sondern auch auf die anwesenden Spiritisten selbst, deren Beobachtung den Seelenforscher interessante Denkfehler erkennen läßt und ihm damit eine dankbare Aufgabe bietet. Er erkennt dann, daß viele Spiritisten zu ihrem Glauben durch den Einfluß des Gefühls geführt werden. Man ist leicht geneigt das zu glauben, was angenehm ist. So erklärt es sich, daß der Wunsch, die Unsterblichkeit der Seele dargetan zu sehen, dazu führt, allerlei Vorkommnisse als die Wirkung der Geister Abgeschiedener hinzunehmen. Aber es ist nicht das echte religiöse Gefühl, das die Spiritisten zu ihrem Glauben führt, denn ein solches kann gewiß nicht Erbauung darin finden, daß unsere Toten mit derartig läppischen Dingen beschäftigt sind, wie es in den spiritistischen Sitzungen geschieht, wo die Geister Tische aufheben, einen Anwesenden am Barte zupfen, einen anderen in der Achselhöhle kitzeln.

Manche, allerdings nur wenige Spiritisten, sind gewöhnliche Geisteskranke, die bei ihren Sinnestäuschungen und Wahnvorstellungen die Wirkung von Geistern annehmen. Viele Spiritisten sind von einer derartigen intellektuellen Minderwertigkeit, daß dadurch allein ihr spiritistischer Glauben erklärt wird. Aber auch Spiritisten, die geistig sonst höher stehen, leiden oft an einer unglaublichen Kritiklosigkeit.*) Man denke nur an Lombroso, mit dem die Spiritisten so sehr paradieren, obwohl gerade diesem Mann, bekanntlich auch in der Wissenschaft, jede Kritik fehlt. Andere Forscher, die Gelegenheit hatten, sich auf einem Sondergebiet der Naturwissenschaft auszuzeichnen, halten sich deshalb auch für befähigt, spiritistische Manifestationen kritisch zu beobachten; aber nicht der Naturforscher, sondern der Taschenspieler ist hier Fachmann. Ein Gelehrter erklärte mir, daß, wenn er die Eusapia Palladino einige Minuten untersuche, es unmöglich sei, daß sie ein Band bei sich versteckt habe. Jeder, der taschenspielerisch geschult ist, wird dem, der eine solche Behauptung aufstellt, die Fähigkeit absprechen, spiritistische

---

*) Ich brauche hier das Wort Spiritisten ganz allgemein, nicht nur für diejenigen, die die Phänomene auf Geister, sondern auch für die, die sie auf eine besondere psychische Kraft des Mediums zurückführen.

Phänomene kritisch zu behandeln. Aber auch mit Taschenspielern muß man vorsichtig sein, wenn man sie als Sachverständige zuzieht: clericus clericum non decimat. Nur wenn er den wissenschaftlichen Ernst, wie der verstorbene Berliner Taschenspieler Hermann besitzt, dann ist er nicht nur durch seine Tüchtigkeit, sondern auch durch seine Aufrichtigkeit befähigt, dem Mann der Wissenschaft als Sachverständiger zur Seite zu stehen. Die Spiritisten werfen den Männern der Wissenschaft Selbstüberschätzung vor. Wo ist diese aber mehr vorhanden als bei den Spiritisten, die der Meinung sind, sie könnten nicht getäuscht werden? Die angeblich festgehaltene Eusapia Palladino befreit Hand und Fuß durch einen Vorgang, der Taschenspielern bekannt ist und ihnen trotzdem manchmal entgeht, von dem aber der dünkelhafte Spiritist annimmt, er, der dreimal Schlaue, könne nicht getäuscht werden.

Wichtig sind die Sinnestäuschungen, die durch die gespannte Erwartung in den Sitzungen begründet werden. Spiritisten sehen Erscheinungen an Stellen, wo für den normalen Menschen volle Dunkelheit herrscht. Sie erkennen genau die Richtung, aus der ein Ton kommt, während der Mann der Wissenschaft die Schwierigkeit, in der Dunkelheit die Richtung zu taxieren, kennt. Ebenso wichtig sind die Erinnerungstäuschungen. Nach den Sitzungen erzählen die Spiritisten die wunderbarsten Dinge, die sie gesehen hätten, ohne daß sie in der Sitzung selbst dies glaubten. Die Erinnerungstäuschung spielt auch bei den sogenannten Protokollen eine große Rolle.

Der Spiritismus beruht oft nur auf der Annahme, daß das Medium nicht täuscht. Wenn z. B. die Eusapia Palladino von dem erschwindelten Geld ihre Angehörigen unterstützte, so meinte ein Spiritist, eine solche brave Person könne doch unmöglich eine Betrügerin sein, obwohl bekannt ist, daß auch die niedrigste Prostituierte mitunter das im Dienste der Venus vulgivaga erworbene Geld ihren Angehörigen opfert. Charakteristisch ist es auch für die Spiritisten, daß sie besonderes Vertrauen den Medien entgegenbringen, die zur „Gesellschaft" gehören. Mir ist ein bezahltes Medium, das ich möglicherweise untersuchen kann, immer noch lieber, als Frau von Soundso, bei der eine genaue Untersuchung nahezu ausgeschlossen ist, und schon der leicht ausgesprochene Verdacht, daß sie betrüge, den Skeptiker von der Sitzung ausschließen würde. Aber auch die bezahlten Medien werden gewöhnlich nicht so untersucht, wie es die Spiritisten erzählen; da wird der Rock 10 bis 20 Centimeter hochgehoben, um zu beweisen, daß unter ihm nichts versteckt ist, während dem Fachmann höchstens eine Untersuchung in einem Kostüm genügen könnte, wie sie fast in allen Fällen von der Geschlechtsmoral verboten ist; das wissen die Medien auch ganz genau. Die Erfahrung von fast 17 Jahren hat mir bewiesen, daß es fast unmöglich ist, unter wissenschaftlichen Bedingungen spiritistische Phänomene zu beobachten. Die Spiritisten und Medien versprechen vorher, sich allen Bedingungen zu unterziehen; wenn man diese aber durchführen will, werden allerlei Einwände und Ausreden gebraucht.

Mit dem Spiritisten des richtigen Gehirnkalibers ist eine Diskussion unmöglich. Wenn heute z. B. ein Ziegel vom Dache fällt, so denkt ein

solcher Spiritist nicht an die Schwerkraft der Erde, sondern er erwägt zuerst, welches Medium in der Nähe ist und das Herabfallen des Steins bewirkt hat. Männer der Wissenschaft stehen auf einem anderen Standpunkt. Sie schließen auf Kräfte aus Wirkungen, haben aber erst dann die Neigung, eine unbekannte Kraft anzunehmen, wenn sie die Wirkung nicht mehr auf bekannte Kräfte zurückführen können. Die Spiritisten verstellen sich allerdings sehr gern in Gegenwart von Skeptikern, indem sie sich wissenschaftliche Allüren geben; wenn sie dann aber unter sich sind, so liegt es anders. Als ich vor einer Reihe von Jahren den Betrug des besten deutschen Materialisationsmediums Pinkert feststellte, indem ich den Geist mit Anilin bespritzte und den anilingefärbten Stoff später aus der Tasche des Mediums zog, meinte ein Spiritist, das beweise nichts, ein Kobold habe vielleicht das Fuchsin an den Lappen herangebracht.

Ein weiterer Denkfehler der Spiritisten ist der, daß sie, wenn ein Mann der Wissenschaft nicht sofort ein Phänomen erklären kann, sagen: „Sie geben ja selbst zu, Sie können es nicht erklären, es rührt also von Geistern her" und doch ist es gar nicht die nächste Aufgabe des Mannes der Wissenschaft zu erklären, wie der Schwindel ausgeführt wird; nach spiritistischer Logik müßte man bei jedem Taschenspielerstück, das man nicht sofort erklären kann, Geister annehmen. Der Mann der Wissenschaft hat in erster Linie festzustellen, ob unter zwingenden Bedingungen dieses oder jenes Phänomen zu stande kommt; weitere Aufklärungen sind Sache des Taschenspielers und des Illusionisten.

Von den dauernd dem Spiritismus Verfallenen sind noch die periodischen Spiritisten zu unterscheiden, die nur zeitweise, besonders wenn irgend ein Medium viel von sich reden macht, Opfer des Spiritismus werden. Mit ihnen ist noch weniger anzufangen, da sie gewöhnlich vierzehn Tage, nachdem sie die Opfer des Schwindels geworden sind, dies schon wieder bestreiten; ihre Eitelkeit ist zu groß, um den im Enthusiasmus begangenen Denkfehler später einzugestehen.

Trotz aller Schwierigkeit, spiritistische Phänomen wissenschaftlich zu beobachten, bereue ich es nicht, daß ich so häufig den Versuch dazu gemacht und daß ich auch das „große" Medium Eusapia Palladino gesehen habe. Als ich sie aber gesehen hatte, blieb für mich als Wunder nur das eine übrig, daß solch frecher Betrug ernste Männer verführen kann, an eine unbekannte psychische Kraft zu glauben, die Tische schweben läßt. Als ein Wunder kann man es betrachten, daß solch durchsichtiger Hokuspokus von gläubigen Gemütern als eine Kundgebung der Seelen unserer Abgeschiedenen hingenommen wird. (Autorreferat.)

Diskussion:

Herr Martens führt an: Da es denkbar wäre, daß hinter den „Phänomenen" des Spiritismus eine unbekannte Naturkraft wirksam sei, wie z. B. seinerzeit in den Hansen'schen Vorführungen der Hypnotismus, so geht das Bestreben unserer Gelehrten zunächst dahin, dieser Kraft auf die Spur zu kommen. Nach den beiden gehörten Vorträgen besteht wohl für uns kein Zweifel mehr, daß bei dem Medium Palladino keine unbekannte oder „überirdische Kraft" wirksam war und daß es sich hier nur

um mehr oder weniger geschickte Taschenspielerstückchen handelt. In Anbetracht dessen, daß ein leider sehr großer Teil des Publikums an solchen Spiritismus glaubt, wäre wohl eine nicht mehr wegzuleugnende Entlarvung, die möglichst suggestiv auf die Massen wirkt, am Platze gewesen. Redner fragt diesbezüglich an, warum eine solche mit den vorzüglichen Mitteln der modernen Technik nicht versucht worden ist, z. B. eine photographische Blitzlichtaufnahme unvorhergesehen in dem Moment, in dem Frau Palladino „das freie Schweben des Tisches in der Luft" durch Heraufschnellen mit ihrem Fuße bewerkstelligte.

Herr Thiele fragt an: Können für die Betrügereien des Mediums noch andere Gründe als Erwerb- und Ruhmsucht angegeben werden, z. B. psychopathologische Ursachen, bezw. sind in dem Fall der Eusapia Palladino solche, insbesondere hysterische Erscheinungen, seitens der beiden Herren Vortragenden bemerkt worden?

Herr Penzig (als Gast) wollte, wenn schon nach Prof. Dessoir die Spiritisten für ihre fertige Theorie erst die Thatsachen suchten, den umgekehrten Fall illustrieren. Er verlas Briefe eines angesehenen Naturforschers und exakten Beobachters, der mit dem Medium Palladino doch die wunderlichsten Phänomen erlebt hätte. Hier suche man für scheinbare Erfahrungstatsachen nach einer vernünftigen, d. h. antispiritistischen Theorie. Sei die Beobachtung wirklich völlig einwandsfrei gewesen, dann dürfe von bloßem Betrug doch nicht die Rede sein.

Herr Kronenberg beleuchtet die Tätigkeit der Spiritisten, als Beweise zu ihrer feststehenden Theorie Kants „Träume eines Geistersehers" zu finden.

Herr Dessoir erwiderte auf die Bemerkungen des Herrn Martens, daß zwischen dem Hypnotismus und dem Spiritismus für den Forscher ein wichtiger methodologischer Unterschied bestehe. In den hypnotischen Zuständen lagen Tatsachen vor, für die eine Theorie gefunden werden mußte; die Spiritisten dagegen suchen zumeist für ihre Theorie die sie stützenden Tatsachen, d. h. sie sehnen sich nach einem handgreiflichen Beweis für die persönliche Unsterblichkeit und suchen und finden nun diesen Beweis in den mediumistischen Erscheinungen. Weil der Ausgangspunkt ein Gefühlsbedürfnis ist, deshalb hält es so schwer, zu einer gegenseitigen Verständigung zu gelangen. — Auch die Entlarvungen, von denen Herr M. an zweiter Stelle sprach, können die Spiritisten nicht bekehren. Sie geben ja zu, daß auch ihre gefeiertsten Medien vielfach betrügen. Nur fügt eben jeder hinzu: das, was ich da und dort gesehen habe, war kein Schwindel und meine Kontrole war eine solche, daß jede mechanische Herstellung der Erscheinungen undenkbar ist. Selbst die Masse des Publikums wird nicht verständiger werden, sondern immer nur sagen: wir wollen doch gar zu gern einmal selber diese Dinge sehen. Wenn heute Frau Palladino nach Berlin käme und von jedem Teilnehmer ihrer Sitzungen 20, ja selbst 50 Mark forderte, so würden Hunderte gelaufen kommen, nur um einmal selbst dabei gewesen zu sein. Welches Interesse soll sie also daran haben, sich den unbequemen Anforderungen der Wissenschaft zu fügen? — Was endlich die verlangten Blitzlichtaufnahmen betrifft, so sind solche in den Münchener Sitzungen gemacht worden. Sie verstärken den Verdacht der Taschen-

spielerei, enthalten aber keinen unzweideutigen Beweis, weil sie nur dann gemacht werden durften, wenn Eusapia Palladino es wünschte. Wäre unversehens photographiert worden, so wäre die erste Aufnahme auch zugleich die letzte gewesen, denn sie hätte sicher jede weitere Sitzung verweigert. Herr Dessoir erwiderte ferner auf die dankenswerten Mitteilungen des Herrn Dr. Penzig, daß er zunächst die Besorgnis des Briefschreibers, seine Weltanschauung erschüttert zu sehen, nicht teilen könne. Wie einerseits der reinste metaphysische und ethische Idealismus ohne Hilfe spiritistischer Erscheinungen bestehen könne, so sei es anderseits nicht ausgeschlossen, daß die Erscheinungen — wenn sie mehr als Täuschung und Selbsttäuschung seien, durch irgend welche Naturkräfte ganz materialistisch erklärt werden könnten. Es handle sich vorläufig nur um Tatsachen und nicht um Weltanschauungen. — Was Dr. Penzigs Gewährsmann erlebt zu haben glaubt, beruht ganz und gar auf subjektiver Beobachtung. Ja sogar in dieser Subjektivität sei sie nicht einwandsfrei, da der Gewährsmann immer noch auf die Kontrole durch einen zweiten Teilnehmer angewiesen gewesen sei. Völlige subjektive Sicherheit hätter er nur dann erhalten können, wenn er allein die beiden Hände des Mediums gehalten und ihre Beine fest zwischen den seinen eingeschlossen hätte. Und selbst diese subjektive Sicherheit, die er nie erhielt, wäre kein objektiver Beweis. An der Genauigkeit seiner Beobachtung werde man außerdem durch manche Umstände irre, z. B. dadurch, daß er von den großen Tatzen des Mediums spreche, während tatsächlich Eusapia Palladino auffallend kleine Hände hat. Und was nützt es schließlich, daß der Gewährsmann „wunderliche" Dinge gesehen hat und „ganz verblüfft" worden ist? Er wird ebenfalls durch Taschenspielertriks und „Illusionen" verblüfft werden und sich unfähig finden, sie „auf natürliche Weise" zu erklären. Sein Bericht gleicht aufs Haar den vielen tausenden, die in den spiritistischen Blättern seit 50 Jahren veröffentlicht werden. Mit solchen Wundererzählungen wird die Sache nicht um einen Schritt gefördert. Man zeige ein einziges „Phänomen" unter zwingenden Bedingungen und lasse es immerfort wiederholen. Dann setze die Kausaluntersuchung ein. Wenn es den Anhängern der Eusapia Palladino nicht gelingt, sie dazu zu erziehen — vorausgesetzt, daß mehr als Taschenspielerei bei ihr festzustellen wäre —, so ist keine Hoffnung auf Förderung des Problems. Bleibt es bei den wirren und schlecht beaufsichtigten Produktionen, so dürfen sich die Spiritisten nicht über die Wissenschaft beschweren, die damit nichts anfangen kann.

Herr Egbert Müller führt an: Die wissenschaftlichen Forscher erfassen immer nur den getrübten Spiritismus der Spiritisten, nicht die klaren, realen, von allem Beiwerk abgelösten spiritistischen Vorgänge. Daß wir es hier mit Geistwesen zu tun haben, ist evident, da die Vorgänge auf Ersuchen geschehen (Geist-occulte intelligente Kraft). Zur Möglichkeit ernster Beschäftigung mit dem Spiritismus gehört, daß das Medium willenlos ist, ferner sind nötig: Unabhängigkeit, völlige Muße, Geld.

Herr Moll erwidert Herrn Thiele, daß die Eusapia Palladino natürlich des Geldes wegen ihre Sitzungen abhält, sie läßt sich sehr gut bezahlen; sie tut es keineswegs etwa, um den Glauben an die Unsterb-

lichkeit zu verbreiten. Was die Frage ihrer krankhaften Veranlagung betrifft, so macht sie einen stark hysterischen Eindruck und soll auch nach Untersuchung anderer, die sie kennen, hochgradig hysterisch sein.

Schluß der Sitzung $9^1/_4$ Uhr.

Sitzung vom 25. Juni 1903.

Beginn $7^1/_4$ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Martens.

Zur Aufnahme gemeldet ist Herr Dr. Ernst Cohn, Schöneberg, Klixstr. 5.

Herr Gusinde hält den angekündigten Vortrag:

Beiträge zur Methodik des Schulgesangunterrichts in ästhetischer und psychologischer Hinsicht.

Das Musikalisch-Schöne des Gesanges tritt uns in Form von Liedern entgegen. Jedem Liede liegt eine Melodie zu Grunde, d. h. eine tonisch und rhythmisch geordnete Folge von Tönen, die einen musikalischen Gedanken ausdrücken. Wenn die Melodie nur von einer Stimme gesungen wird, so haben wir die homophone, wenn sie von mehreren Stimmen gesungen wird, die polyphone Kunstform. Schließt die Melodie befriedigend ab, so entsteht ein Satz. Läßt uns der Schluß unbefriedigt, dann nennt man die entsprechende Tonfolge einen Gang. Verbindet man zwei Sätze miteinander, dann entsteht die Periode. Durch die Vereinigung zweier Perioden ergibt sich das zweiteilige, durch Verbindung zweier Sätze das einteilige Lied. Jedem Liede wie jeder Melodie liegen bestimmte Motive zu Grunde, die tonischer und rhythmischer Art sind. Diese Motive, die an sich der weitgehendsten Veränderung unterworfen werden können, stellen die Einheiten des Gesangsstückes dar. Sie sind die Vorbedingung für das ästhetische Gestalten des Komponisten. Je kunstreicher ihre Veränderung und Verknüpfung zu einem wohlgegliederten organischen Ganzen dem Komponisten gelingt, desto wertvoller ist sein Kunstwerk. Jedes Kunstwerk der Musik erscheint als eine Vielheit, in der reicher Wechsel und passende Gegensätze in der Mannigfaltigkeit der musikalischen Einzelheiten vorwalten. In der Gruppierung dieser Einzelheiten tritt eine gewisse Sinnigkeit, ja Idee zu Tage. Stellenweise tritt zuweilen recht wirkungsvoll eine beabsichtigte Wiederholung — wie ein Refrain — auf. Die Regularität als Moment eines Gesangstückes ist notwendig; als absolute Regel, in der das tonische und rhythmische Element aufgeht, ist sie jedoch verwerflich. Sie wäre etwas unfreies, indem sie den Komponisten beim Gestalten einengen würde. Man denke hier an das, was Wagner in seinen „Meistersingern" bei der Melodie: „Wonniglich leuchtend usw.", gesungen von Walter Stoltzing und dem Stadtschreiber, so trefflich ausführt. Beim Komponisten kommt es vor allem darauf an, die schöne Mannigfaltigkeit, die sich nicht allein in der sinnreichen und kunstvollen Bearbeitung der Motive, sondern auch auf die Wechselwirkungen des tonischen und rhythmischen Elements bezieht, zum Ausdruck zu bringen.

Aus dieser Mannigfaltigkeit muß hinwiederum die beabsichtigte Regularität zu erkennen sein. Das Kunststück an sich stellt sich in einer ungesuchten naturgemäß sich ergebenen Symmetrie dar. In der Wirkung auf den Zuhörer kommt endlich die Harmonie zum Ausdruck. Unter Harmonie verstehe ich nicht allein etwas rein Äußerliches, nicht lediglich die sogenannte enge (z. B. c, e, g.) oder weite Harmonie (c, g, e.), sondern das gesamte Kunstwerk in seiner Beziehung auf unsere Psyche. Da muß zunächst vermerkt werden, daß gar bald ein gewisser Unterschied, eine Disharmonie resp. eine Entzweiung der wesentlichen Elemente entsteht, die schließlich den ärgsten Konflikt frei erzeugt, der sozusagen durch sich selbst überwunden wird. Im Kleinen stellt schon die Melodie dieses Verhältnis dar. Die Melodie begreift in sich ein tonisches und ein rhythmisches Element. Beide Elemente stellen gewissermaßen ihre eigenen Forderungen auf, die zu erfüllen sind. Die Melodie irrt gewissermaßen vom Grundton ab, steigt bis zur Dominate empor, wo wir nur eine unvollkommene Befriedigung finden und kehrt dann schließlich zum Grundtone wieder zurück, wo ihre beiden Elemente sich mit innerer Notwendigkeit vereinen und in uns das Gefühl der Befriedigung wachrufen. In Bezug auf das tonische Element handelt es sich darum, gewisse Töne in der Tonfolge zu bevorzugen, resp. besonders in Erscheinung treten zu lassen; beim rhythmischen Element handelt es sich jedoch um die regelmäßige oder absichtlich verzögerte Wiederkehr von schweren und leichten Taktteilen in gleichmäßigen Zeiträumen. Beim Vorhalt z. B. geht das Tonstück aus der Konsonanz in die Dissonanz (Vorhalt) über, deren Übergang in die Konsonanz vom Komponisten absichtlich verzögert wird, um unser Verlangen nach der Konsonanz gewissermaßen zu potenzieren, so daß schließlich der Eintritt der Konsonanz umsomehr befriedigen und beruhigen muß. Je größer die Aufregung, desto angenehmer und wohltuender die Beruhigung. Man denke hier z. B. an Beethovens Symphonien, insbesondere an die neunte Symphonie. Hier opfert der große Komponist scheinbar die Regularität und Symmetrie untergeordneten Beziehungen. Die Instrumentalmusik zeigt scheinbar die größte Verwirrung, und doch liegt ihr die größte Klarheit zu Grunde. Es toben die tonischen Elemente gegeneinander und gegen die Rhythmik, und doch versöhnen sie sich schließlich, reichen sich gewissermaßen immer wieder gegenseitig die Hand zur Eintracht. Je größer und gewaltiger die Disharmonie ist, über die schließlich die Harmonie triumphiert, desto größer die Wirkung des Tonstückes, desto bedeutender der Genius, der es erzeugte. Wie steht es nun mit der Wirkung des Liedes in seiner Totalität auf die Psyche des Menschen? Jedes Lied, und wenn es auch noch so klein ist, ist lyrischer Art. Es enthält ein bestimmtes, individuelles Gefühl, das ihm der Genius gewissermaßen eingehaucht hat. Es ist ein Stück inneres Leben, das der Komponist zum Ausdruck bringt. Leben aber erzeugt Leben, d. h. das in einem Liede zum Ausdruck gebrachte individuelle Gefühl erzeugt im Zuhörer verwandte Gefühle, denn wir Menschen fühlen im allgemeinen unter gleichen Gesetzen. Die Herzen der Menschen stehen einander näher als die Köpfe; es besteht ein geheimes Band zwischen Ton und Herz. Der Gesang ist die Sprache des Gemütes, die austönt im Anmutigen, Andächtigen, Edlen, Sanften, Erhabenen, Heiteren, Traurigen, Schmerzlichen; aber

es ist nicht wirkliche Trauer, kein wirklicher Schmerz, der in Erscheinung tritt, sondern es sind deren Substitute, das dem Geist des Menschen Angemessene oder das ihm Widerstrebende, das ihn Befriedigende oder Nichtbefriedigende, das sich in der Psyche des Menschen zur Geltung bringt. An sich betrachtet hat der Gesang keine sittliche Kraft; er bringt musikalische Gedanken, nicht Grundsätze der Moral zum Ausdruck. Indem er aber musikalische Gedanken zum Ausdruck bringt, bildet und fördert er den Menschen in ästhetischer Beziehung. Der ästhetisch gebildete Mensch ist aber für die Lehren der Moral empfänglicher, weil er sich vom Rohen und Gemeinen, das beim Verstoß gegen so viele Maximen der Moral zum Ausdruck kommt, abgestoßen fühlt. Wenn es richtig ist, was soeben betont wurde, daß der Gesang bestimmte musikalische Gedanken zum Ausdruck bringt, so muß hier gleich hinzugesetzt werden, daß Gesangstücke resp. Lieder nur dann die beabsichtigte Wirkung erzeugen, wenn diese Gedanken in ihrer Totalität und organischen Gliederung sofort in Erscheinung treten. Leider ist die derzeitige Behandlung von Liedern vielfach eine solche, die den Forderuungen der Ästhetik wie denen der Psychologie zuwiderläuft. In den für den Gesangunterricht bestimmten Lehrbüchern resp. Anweisungen liest man recht häufig die durchaus verkehrte Forderung, eine Melodie in ihre Teile zu zerlegen, jeden Teil für sich einzuüben und zum Schluß erst die ganze Melodie zu singen.

Wer ein Ästhetisch-Schönes in Teile zerlegt, nimmt ihm seine geheimnisvolle Wirkung. Wollte man z. B. G ö t h e s Denkmal im Berliner Tiergarten zerstückeln, oder den „Christus von T h o r w a l d s e n" in Teile zerlegen, so wäre augenblicklich das Geheimnis des Schönen, das diese Kunstwerke umgibt, vernichtet. Nun muß ja zugegeben werden, das bei Schöpfungen der darstellenden Kunst das Sinnwidrige der Zerstückelung leichter einzusehen ist, als bei Werken der übrigen Kunstzweige. Dennoch bleibt auch hier bestehen, daß ein Kunstwerk nur als Ganzes entsprechend wirken kann. Wer z. B. den ersten Teil einer Melodie singt, immer wieder nur allein singt, beendet ihn jedesmal bewußt oder unbewußt in unbefriedigter Weise. Sein eigenes musikalisches Gefühl drängt ihn, nach Fortsetzung und Vervollständigung von musikalischen Gedanken. Indem diesem Gefühl aber Zwang angetan wird, wird es verletzt resp. abgestumpft. Es bleibt schließlich ein Reflex zurück, nämlich eine Schwächung des natürlichen Drängens nach Vervollständigung von musikalischen Gedanken. Damit ist der Schulung des Geistes zur Erfassung musikalischer Gedanken geradezu zuwidergehandelt. Zudem handelt es sich bei der Kunsterziehung um die Entwickelung der Fähigkeit, sich mit dem Künstler (Komponisten) im Denken und Empfinden bis zu einem gewissen Grade zu identifizieren und den ins Kunstwerk hineingelegten geistigen Gehalt aufs neue in der eigenen Seele erstehen zu lassen, sowie um die Entwickelung des lebendigen Gefühls der Befriedigung und Freude über das Kunstwerk. Auch die Melodie ist ein Kunstwerk. Als solches stellt sie dar eine Verbindung von Geistigem und Formularem zu völliger Einheit, worin etwas Geheimnisvolles liegt, das die wunderbare Macht begründet, mit der uns ihre Schönheit ergreift. Diese geheimnisvolle Wirkung rufen aber nicht Teile der Melodie, sondern ganze Melodien hervor. Nur die ganze Melodie erweckt das Gefühl der Lust und Freude am Schönen, während beim mühseligen

Einpauken ihrer Teile Lust und Freude beeinträchtigt werden. Wer eine Melodie zerstückelt und ihre einzelnen Teile mühsam den Kindern einpaukt, handelt den Gesetzen der Ästhetik und Kunsterziehung zuwider. Er nimmt ihr den poetischen Hauch und beeinträchtigt ihre ästhetische Wirkung ganz wesentlich, hebt sie teilweise vielleicht gar auf; er verhindert mehr oder weniger den Kunstgenuß und lehrt die Kinder, sich dem Kunstschönen nicht zu-, sondern abzuneigen. Das Schöne will geschont sein. Die Melodie muß als Ganzes aufgefaßt und empfunden werden. Somit hat der Gesangunterricht die Pflicht, diese Tatsache zu beachten, resp. die Melodie als Ganzes dem Schüler zu übermitteln, was jedoch nicht ausschließt, daß etwaige Schwierigkeiten für die Auffassung vorher sinnig hinweggeräumt werden können. Durch entsprechende Treffübungen an der Singemaschine erweckt man das Gefühl der Lust und Freude am Schönen, während es beim mühseligen Einpauken der einzelnen Teile eines Liedes beeinträchtigt wird. Da eine Melodie als Kunstschönes im Gesange nicht zerstückelt werden darf, muß dafür gesorgt werden, daß die Kinder zuvor fähig gemacht werden, sie als Ganzes zu erfassen. Das geschieht durch zweckmäßige Vorübungen, wobei an bereits bekannte, bis zur völligen Treffsicherheit geübte Intervalle und Tonfortschritte angeknüpft und allmählich so weit gegangen wird, bis die Kinder die schweren Intervalle der Melodie selbständig treffen. Diese Vorübungen sind so zu halten, daß sie den Charakter von technischen Übungen bewahren und den musikalischen Gedanken, der in der Melodie liegt, nicht erkennen lassen. Da auch die Rhythmik einer Melodie erfaßt werden muß, empfieht es sich, auch rhythmische Vorübungen vorzunehmen. Diese sind indessen weniger schwierig als die tonischen und können vorerst durch bloße Schallwirkungen erregt z. B. durch das bloße Klopfen mit dem Finger auf die Bank udgl., gekennzeichnet werden.

Zur Behandlung einer Melodie gehört notwendig, daß auch das Auge des Kindes betätigt werde. Das Kind soll mit dem Auge den Bau eines Gesangstückes erfassen lernen, dabei gewinnt es eine tiefere Einsicht in die Gesetze der Harmonie und Formenlehre der Musik. Das geistige Leben des Kindes erfährt einen wesentlichen Zuwachs, indem der Blick für das Musikalisch-Schöne erweitert wird; denn dieses besteht nicht nur in den Tonverhältnissen an sich, sondern auch im Bau des Gesangstückes, sowie in der Folge, Anwendung, Verbindung und Zahl der einzelnen Motive. Es handelt sich hier nicht allein um ein ästhetisches Gefallen, sondern auch um ein ästhetisches Denken oder richtiger gesagt um ein Denken über die im Liede verkörperte Ästhetik. So bilden und entwickeln wir nicht nur das Gefühl, sondern auch den ästhetischen Sinn des jugendlichen Geistes. Freilich kommt es bei der Notation auch darauf an, das Kunstschöne des Liedes durch Zeichen, deren Anblick nicht das ästhetische Gefühl der Schüler trübt, sichtbar darzustellen, d. h. die Noten und Hilfszeichen müssen ein ästhetisches Aussehen haben. Die mit Kreide auf eine Holztafel geschriebenen Noten geben nicht einmal eine deutliche und klare Veranschaulichung ab, indem sie keine deutlichen und scharf umgrenzten Formen darstellen und in Bezug auf die Farbe das umgekehrte Verhältnis, nämlich weiße Noten auf schwarzer Fläche, zum Ausdruck bringen. Die durch

ihre Totalität bewirkten äußeren Reize sind nicht derart, daß man behaupten könnte, durch ihre Anwendung auch äußerlich ästhetisch auf die Kinder einzuwirken. Im Gegenteil solche Noten entsprechen den äußeren Bedingungen für ästhetische Erziehung nicht und erzeugen im Geiste des Kindes notwendig eine Disharmonie, die dem durch die Melodie erzeugten ästhetischen Gefühl widerstreitet und es ungünstig beeinflußt. Nachdem der musikalische Teil eines Liedes behandelt ist, kommt seine Verbindung mit dem Text an die Reihe. Es wird dadurch eine für den Stimmapparat aus hygienischen Gründen durchaus erwünschte Ruhe geboten; denn es ist notwendig, den Text zunächst zu einem akzentuierten sprachlichen Ausdruck zu bringen. Um jedoch nicht mißverstanden zu werden, betone ich ausdrücklich, daß eine besondere sprachliche Behandlung des Textes nicht in die Gesangstunde gehört. Die besten Texte sind die, die unmittelbar verstanden werden; denn auch der Liedertext soll ästhetisch wirken und muß als Sprachlich-Schönes geschont werden. Auch er wird in seiner Totalität ästhetisch am intensivsten wirken. Im Verhältnis zur Melodie betrachtet, erweist sich der Text als eine fremde Zugabe; denn die Musik bleibt indifferent gegen die durch den Text gekennzeichnete Materie. Gute Musik behält auch ohne Text, sowie bei einer Verbindung mit mangelhaftem Text ihren Wert. Das aber ist richtig, daß der Text die Wirkung der Musik erhöht; die durch ihn erzeugten Regungen des Geistes vergesellschaften sich mit denen der Musik, geben gewissermaßen die Motive für die musikalischen Empfindungen an, so daß der Geist des Menschen zu mittelbaren und unmittelbaren Regungen geführt wird, wodurch Sänger wie Zuhörer veredelt, vom Rohen und Gemeinen hinweggeführt, ästhetisiert, d. h. hinsichtlich der ästhetischen Gefühle geläutert und hinsichtlich des ästhetischen Sinnes gekräftigt und gefestigt werden. Von besonderem Werte für den Gesang ist die Pflege der verschiedenen Einsätze, des festen, allmählichen und hauchenden Einsatzes. Ist der hauchende Einsatz sorgfältig geübt, dann wird es z. B. auch möglich sein, Gesangstücke, die mit einem Vokal beginnen, so zu behandeln, daß die Schüler diesen Vokal mit hauchendem Einsatz singen, was für den Vortrag wertvoll ist. Der allmähliche Einsatz wird nach vorausgegangenen Atemübungen, bei denen namentlich auf einen ruhigen, gleichmäßigen Ausfluß des Atems zu halten ist, bei Übungen im crescendo und decrescendo, beim gleichmäßigen Gesange langer Töne mit ruhiger, aber sicherer Stimme günstige Wirkungen zeitigen. Was beim Verhallen eines Gesangsstückes ästhetisch wirkt, das ist der Übergang aus einem Zustand in den andern, das Werden als Vergehen. Beim Abtönen aber, wobei der Klang verhallt, wird unser ästhetisches Gefühl nicht immer befruchtet, wenn es, wie das ja auch beim Verhallen geschehen muß, sorgfältig geübt ist. Soll aber der Vortrag eines Gesangstückes in seiner Totalität ästhetisch wirken, dann darf es an der notwendigen Korrektheit, wobei weder etwas hinzugefügt werden darf, was dem Wesen des Gesangstückes fremd ist, noch etwas fortgelassen werden kann, was zum Musikalisch-Schönen gehört, sondern eine seelenvolle Gestaltung des Vortrags, die von einer geistlosen, bloßen regulären Vortragsweise wohl zu unterscheiden ist, nicht fehlen. Die richtig verstandene Korrektheit hat indessen mit jener Verbildung des Schönen, wobei unnötige

Kleinheit herrscht, wo Nebensachen in ein unrichtiges Verhältnis zu Hauptsachen treten, oder eine bloße willkürliche oder alltägliche Vortragsweise zur Geltung kommt, nichts zu tun.

Obwohl in den bisher angeführten Erörterungen bereits verschiedene psychologische Fragen neben solchen, die sich auf die Ästhetik des Gesanges beziehen, gestreift worden sind, wäre es dennoch zweckmäßig, hier auf gewisse Forderungen, die man im Interesse der Pflege der edlen und hochbedeutsamen Sangeskunst zu stellen hat, einzugehen, wenn nicht die Zeit erheblich vorgerückt wäre. Es sei darum nur kurz hier noch darauf verwiesen, daß die unterscheidende Tätigkeit des Ohres, die Abmessung der Intervalle frühzeitig, mindestens aber mit dem Beginn des zweiten Schuljahres, geübt werden muß. Ebenso ist das Treffen in der Zweistimmigkeit und in Akkorden tüchtig zu üben, freilich erst auf späteren Unterrichtsstufen. Dabei ist darauf zu halten, daß sich die Kinder nicht allein der einzelnen Töne in Akkorden, sondern auch ihrer Gesamtheit als Akkord bewußt werden müssen, wobei es zunächst auf die Vermittelung bestimmter psychischer Grundvorstellungen ankommt. Die Violine muß im Gesangunterricht möglichst zurücktreten, weil man die Töne nicht in die Köpfe der Kinder hineingeigen soll. Die Kinder haben ein Musikinstrument in ihren Ohren und werden dies am besten durch eigene Tätigkeit gebrauchen lernen. „Was die Kinder selbst finden können, soll man ihnen nicht geben", sagte der alte Dieter. Auf den Gesangunterricht angewendet, heißt dieser Grundsatz: Da die Kinder die Töne in ihrer gegebenen Folge selbst finden können, soll man sie ihnen weder vorsingen noch vorgeigen. Entwickelung von innen heraus, das ist eine Forderung, die auch für den Gesangunterricht Geltung hat. Wie diese Forderungen praktisch am besten zu verwirklichen sind, habe ich eben im Gebrauch der von mir erfundenen Singmaschine gezeigt, wobei ich nur noch zu bemerken habe, daß auch die freie Darstellung von Melodien aus dem Kopf durch die Schüler vorzunehmen ist. Dadurch wird der Weg von der Vorstellung zur Darstellung als Ergänzung zu dem „von der Anschauung zur Vorstellung" betreten. Wer in dieser Beziehung weitergehende Erörterungen zu lesen wünscht, den mache ich auf das von mir herausgegebene Werk: „Theoretisch-praktische Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichtes nach den Grundsätzen der Kunsterziehung", erschienen bei Oehmigke, Berlin, NW. 7, Dorotheenstr. 38, aufmerksam. (Autorreferat.)

Diskussion.

Herr Dessoir stellte einige Fragen, die Einzelheiten betreffen, und bezweifelte alsdann, ob die zeitliche Zerlegung der Melodie so unerlaubt sei, wie der Vortragende behauptete. Die Vergleichung mit einem zerstückten Denkmal treffe nicht zu, da doch eine Zerlegung etwa in die Einzelgestalten, und dieser wieder in ihre Köpfe, Hände und so fort auf Einzelschönheiten führe; es hänge also alles ab vom Prinzip der Zerlegung und das Zeitprinzip sei doch in den Zeitkünsten auch zulässig. Endlich äußerte er Bedenken gegen die späte Berücksichtigung des Textes.

Herr Flatau möchte sich nicht mit den theoretischen Ableitungen identifizieren, hält es aber für seine Pflicht, von den hervorragenden prak-

tisch-pädagogischen Erfolgen des Herrn Vortragenden nach seiner eigenen Beobachtung Zeugnis abzulegen. Von bekannt gewordenen anderen Reformbestrebungen (Frau Dr. Krause, Carl Eitz u. a. m.) hebt sich das gezeigte System durch seine große Einfachheit als besonders für die Volksschule brauchbar heraus. Sehr sympathisch haben den Redner die Ausführungen des Herrn G. über die Stimmstörungen der Schulkinder berührt; die Erfahrungen des Herrn G. über deren Gefahren, ihr leichtes Zustandekommen und die Schwierigkeiten ihrer Beseitiguung ohne besondere Kenntnis des Gegenstandes seien wertvoll und allgemeiner Würdigung wert. Abgesehen von den physiologischen Funktionsstörungen sollten aber auch die durch das Wachstum bedingten Erscheinungen mehr berücksichtigt werden; die Symtome davon treten weit außerhalb des Stimmwechsels zu Tage und ihre Nichtbeachtung kann ebenfalls zu schweren Schädigungen führen.

Schluß der Sitzung 9 Uhr.

Sitzung vom 16. Juli 1903.

Beginn $7^1/_4$ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Vierkandt.

Der Vorsitzende verkündet die Aufnahme der Herren: Bergassessor Dr. Wolff und Dr. Ernst Cohn.

Herr Gutzmann hält den angekündigten Vortrag:

Zur vergleichenden Psychologie der Sprachstörungen.

Der Vortrag findet sich in extenso unter den Originalien dieser Zeitschrift abgedruckt.

Eine Diskussion fand nicht statt.

Schluß der Sitzung $8^1/_4$ Uhr.

Ausserordentliche Generalversammlung vom 15. Oktober 1903.

Beginn $8^1/_4$ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Martens.

An Stelle des Herrn Vierkandt, der für ein halbes Jahr nach außerhalb beurlaubt ist, wird Herr Bärwald als II. Vorsitzender und II. Schriftführer gewählt.

Zum Eintritt in den Verein haben sich gemeldet:

Herr Medizinalrat Dr. Mittenzweig, Steglitz, Filandastr. 32,
Herr Dr. Winternitz, SW., Dessauerstr. 15,
Herr Oberlandesgerichtsrat a. D. Petrich, W., Pallasstr. 7—8,
Herr Rechtsanwalt Dr. Bieber, C., Kaiser-Wilhelmstr. 39.

Es wurde beschlossen, die Sitzungen um 8 Uhr zu beginnen. Als Sitzungslokal wird der kleine Saal im Langenbeckhaus, Ziegelstr. 10/11, bestimmt.

Sodann verliest der Vorsitzende auf Vorstandsbeschluß und mit Zustimmung der Versammlung die folgende von ihm verfaßte und vom Vorstand*) gebilligte historische Darstellung der Cervenkaangelegenheit.

„Am 6. Februar d. J. fand in der Aula der hiesigen Universität eine gemeinsame Sitzung der internationalen Musikgesellschaft und der Psychologischen Gesellschaft statt, in der ein Techniker aus Prag, Herr Cervenka, einen Apparat zur photographischen Aufnahme der menschlichen Stimme und zu deren Wiedergabe demonstrierte. Der Kernpunkt der Sache sollte der sein, daß erst die Stimme ein reflektiertes Licht in Schwingungen versetzt, daß die Schwingungen auf einer sich bewegenden, lichtempfindlichen Platte photographiert werden, daß mittels dieser Photographie ein Cliché hergestellt und endlich mit einem Reproduktor die Stimme wieder zu Gehör gebracht würde. Die Psychologische Gesellschaft war erst verhältnismäßig spät auf Vorschlag ihres damaligen Vorsitzenden, des Herrn Th. S. Flatau, veranlaßt worden, an der Sitzung teilzunehmen. Diese gemeinsame Sitzung der beiden Gesellschaften erregte großes Aufsehen, war sie doch mit einem ganz ungewöhnlichem Apparat in Szene gesetzt worden, fand sie doch in der Aula der hiesigen Universität in Gegenwart des Kultusministers, des Rektors der Universität, zahlreicher Lehrer derselben, vieler Sachverständiger für Musik statt und nahm an ihr doch sogar Seine Kaiserliche und Königliche Hoheit der Kronprinz teil. Nach fast einstimmigem Urteil wurde die Erwartung, die man an eine derartig inszenierte Sitzung knüpfte, nicht erfüllt. Zum Vergleich seines Verfahrens mit den bekannten hatte Herr Cervenka u. a. ein Grammophon aufgestellt. Es wurde aber die Vermutung ausgesprochen — und diese ist bis heute noch nicht als unbegründet von Herrn Cervenka dargetan — daß Herr Cervenka nicht die besten, damals zugänglichen Apparate zum Vergleich herangeschafft hätte, sondern minderwertige, um sein eigenes Verfahren dadurch besser erscheinen zu lassen. Was aber die Hauptsache war: es wurde Herrn Cervenka öffentlich vorgeworfen, daß er sekundäre Aufnahmen benutzte, d. h. die Sänger nicht unmittelbar in seinen Apparat hatte hineinsingen lassen, sondern daß er Grammophonaufnahmen von Sängern verwertete und diese Aufnahmen mit seinem Apparat zur Reproduktion brachte. Ja es wurde behauptet, daß diese Benutzung sekundärer Platten in der Aulasitzung nicht erwähnt wurde, daß sich Herr Cervenka mithin einer Verschleierung schuldig gemacht habe. Tatsache ist es jedenfalls, daß nicht einmal Herr Th. S. Flatau vorher wußte, daß Herr Cervenka nur sekundäre Platten benutzen würde. Hatten schon vorher einzelne privatim und in der Presse recht abfällig über den Wert des Cervenkaschen Verfahrens geurteilt, so entstand jetzt eine Entrüstung, als die Benutzung sekundärer Platten bekannt und die Verheimlichung dieses Tatbestandes hervorgehoben wurde. Der wissenschaftliche Wert der Sitzung wurde bemängelt und auch gegen unsern damaligen Vorsitzenden Herrn Th. S. Flatau, der die Teilnahme der Psychologischen Gesellschaft ver-

*) Anmerkung: Das Vorstandsmitglied Herr Dr. Möller war in der vorbereitenden Vorstandssitzung und in der Generalversammlung wegen damaliger Abwesenheit von Berlin nicht zugegen und erklärt nachträglich, der vorliegenden Darstellung seine Zustimmung nicht in jeder Hinsicht geben zu können.

anlasst hatte, wurden Vorwürfe wegen seines allzu großen Vertrauens gegen Herrn Cervenka in der Gesellschaft erhoben. Es wurde eine Agitation eingeleitet, um seine Wiederwahl als Vorsitzender zu verhindern und dem damaligen Vorstand, aus dem einzelne vorher ausgeschieden waren, in der Generalversammlung vom 19. März d. J. die Entlastung zu verweigern. Diese wurde trotzdem erteilt, einige Mitglieder traten aus, und Herr Th. S. Flatau wurde als Vorsitzender wiedergewählt. Nachdem sich Herr Th. S. Flatau Jahre hindurch große Verdienste um die Gesellschaft erworben hatte, konnten es wohl viele nicht begreifen, daß man wegen einer einmaligen angreifbaren Sitzung moralisch berechtigt wäre, die Wiederwahl zu verweigern. Ganz besonders aber fühlten wir uns zur Wiederwahl des Herrn Th. S. Flatau dadurch veranlaßt, weil dieser in der betreffenden Generalversammlung mitteilte, er würde in Kürze, in wenigen Wochen, in die öffentliche Diskussion eingreifen, die ganze Angelegenheit würde sehr bald klargestellt werden. Die Klarstellung konnte nur dadurch erfolgen, daß das ganze Verfahren in einwandsfreier Weise demonstriert und die Leistungsfähigkeit des Verfahrens bewiesen würde. Eine dies in Aussicht stellende Mitteilung machte Herr Th. S. Flatau auch noch am 2. April in einer besonderen Erklärung, da er einen eigenen Apparat bei Herrn Cervenka bestellt hatte und dieser Herrn Th. S. Flatau von Herrn Cervenka für den April d. J., spätestens aber für Mitte Mai zugesagt war. Herr Th. S. Flatau trat sodann am 30. April gemeinsam mit dem früheren Vorstand freiwillig von seinem Amt zurück, um bei der ganzen Frage, insbesondere auch bei der öffentlichen Diskussion freie Hand zu haben, bezw. der Gesellschaft einen neuen neutralen Vorstand zu sichern.

Seit Mitte Mai bis heute sind nun fünf Monate vergangen,. Mehrere Mitglieder der Gesellschaft warteten auf die Demonstration. Einige wandten sich an mich, besonders auch Herr Dessoir, der auf einer Klarstellung der Angelegenheit bestand. Ich setzte mich deshalb schon im Mai d. J. mit Herrn Th. S. Flatau in Verbindung, und er erklärte mir, bald auf Grund von Briefen des Herrn Cervenka, bald auf Grund des Augenscheins — Herr Th. S. Flatau reiste zweimal nach Prag — daß sein Apparat so gut wie fertiggestellt sei. Herr Th. S. Flatau glaubte den Versprechungen des Herrn Cervenka und begegnete diesem mit einem Vertrauen, das meines Erachtens sehr unbegründet war. Ich konnte das Vertrauen in die Aufrichtigkeit des Herrn Cervenka nicht teilen. Die fortwährende Hinausschiebung des Termins machte mich und den Vorstand mißtrauisch. Ich erinnere mich noch, daß Herr Th. S. Flatau, als ihm Herr Cervenka wieder einmal den Apparat für Ende August fest versprach, mit Sicherheit die Einlösung des Versprechens erwartete, während ich meine großen Bedenken über die Innehaltung der Zusage Herrn Th. S. Flatau aussprach. Ich traute deshalb auch der Zusage nicht, die Herr Cervenka Herrn Th. S. Flatau gegeben hatte, er würde nach Berlin kommen und den Apparat einwandsfrei demonstrieren. Um aber in diesem Punkte sicher zu sein, setzte ich mich mit Herrn Cervenka auf Vorstandsbeschluß in Verbindung. Erst antwortete Herr Cervenka überhaupt nicht, dann kam auf eine telegraphische Anfrage, die ich mit bezahlter Rückantwort an ihn richtete, ein vertröstendes Telegramm, er würde sicher kommen, Termin würde er noch

mitteilen. Dann aber, als ich ihm schrieb, ich müßte nun endlich wissen, wann er käme, war er beleidigt und schrieb, nun komme er überhaupt nicht; er lehnte es glatt ab, vor Sachverständigen den Apparat zu demonstrieren.*) Herr Th. S. Flatau reiste schließlich zum zweiten Male nach Prag und da der von ihm bestellte Apparat nicht fertig war, so brachte er den Apparat (allerdings ohne Reproduktor) mit, mit dem Herr Cervenka angeblich die Vorführung am 6. Februar bei der gemeinsamen Sitzung in der Aula der Universität gemacht hatte.

So steht die Angelegenheit heute. Man hatte zweierlei nach den Erklärungen des Herrn Th. S. Flatau erwartet:

1. daß noch im Frühjahr d. J. der Wert des Cervenkaschen Verfahrens einwandsfrei demonstriert werden würde,

2. daß auf dieser Basis Herr Th. S. Flatau in die öffentliche Diskussion eingreifen würde.

Beides ist bisher nicht geschehen. Herr Th. S. Flatau war bisher nicht in der Lage, das, was man erwartete, zu tun, und er wünscht nun in einer Erklärung die Gründe anzugeben, die ihn hieran verhindert haben."

Im Anschluß hieran gibt Herr Th. S. Flatau folgende Erklärung ab:

„1. In einer Mitteilung, die ich zu Beginn des Sommer-Semesters den Mitgliedern habe zugehen lassen, habe ich versprochen, die Angelegenheit der Photophonographie weiter zu verfolgen.

Herr Cervenka hatte in bestimmte Aussicht gestellt, mir dazu bis Mitte Mai einen neuen Apparat zu liefern. Diese Frist ist nicht eingehalten worden. Ich habe im Juni mich an Ort und Stelle überzeugt, daß der neue Apparat im wesentlichen fertig war, und deshalb — der Ablieferung ständig gewärtig — mich damals darauf beschränkt, den Vorsitzenden jeweils über den Stand der Sache zu unterrichten.

2. Während der Ferien hat mich Herr C. nun benachrichtigt, daß eine weitere Verzögerung wegen einer nötig gewordenen Rekonstruktion eintreten würde. Ich habe daher Herrn C. die schleunige Einlösung seines mir und der Gesellschaft gegebenen Versprechens dringend nahe gelegt und ihn ersucht, dazu alsbald selbst und mit seinen eigenen Apparaten nach Berlin zu kommen.

3. Im Verlaufe dieser Unterhandlungen hat nun Herr C. mir am 23. August seinen eigenen Photophonographen und zwar bis zur Fertig-

*) Aus der Antwort des Herrn Cervenka gebe ich folgende charakteristische Stellen wieder, die das größte Mißtrauen der Vertreter der Wissenschaft gegenüber allen Angaben des Herrn Cervenka rechtfertigen. Mit Beziehung auf die Einlösung seines Versprechens, den Apparat einwandfrei zu demonstrieren, erwidert er: „Ich habe die Empfindung bekommen, daß Sie mir etwas zur Pflicht aufoktroyieren wollen, was lediglich ein freiwilliges Entgegenkommen meinerseits sein kann." Eine Auskunft über das angeblich bestehende amerikanische Syndikat, das seine Erfindung gekauft haben soll, und dessen Leitung verweigert Herr Cervenka. Er fährt dann fort: „Ich bin vor allem praktischer Techniker, der in erster Linie materieller Vorteile wegen arbeitet, der erst in zweiter Linie darauf bedacht sein kann, daß auch die Wissenschaft an seinen Arbeiten Anteil nimmt und aus denselben, wenn tunlich, Nutzen zieht.

Keineswegs aber bin ich geneigt, meine materiellen Interessen deshalb zu schädigen, weil einigen Vertretern der Wissenschaft mein Apparat und dessen Leistungsfähigkeit nicht einleuchten will. Wiewohl ich daher jeder wissenschaftlichen Gesellschaft und jedem Repräsentanten derselben die gebührende Achtung entgegenbringe, so kann ich dennoch aus geschäftlichen Gründen niemand das Recht einräumen, über meine Person nach eigenem Belieben zu verfügen und eine Ingerenz auf meine privaten Angelegenheiten zu nehmen.

Aus diesen eben angeführten Gründen würde ich mich selbstredend auch nicht dazu verstehen können, eine Demonstration vor Sachverständigen zu halten, weil ich mich der Gefahr nicht aussetzen darf, dem wissenschaftlichen mein materielles Interesse zu unterordnen."

stellung des meinigen zur Verfügung gestellt, so daß ich erst jetzt in der Lage bin, eigene Aufnahmen zu machen.

Hierzu wünsche ich zu erklären, daß ich damit Herrn C. von der Einlösung seiner Zusage nicht für entbunden erachten kann und daß ich Herrn C. gegenüber auch keinen Zweifel darüber gelassen habe.

4. Nachdem jetzt erst die notwendigsten Prüfungsmittel herangeschafft sind, gedenke ich über den Verlauf der Arbeit im Winter-Semester in der Gesellschaft zu berichten.

5. Im Interesse der Gesellschaft bedaure ich die so entstandene nicht unerhebliche Verzögerung. Das Verhalten des Herrn Cervenka gegenüber der Psychologischen Gesellschaft muß ich aber vom Standpunkte der wissenschaftlichen Forschung und Moral auf das schärfste verurteilen."

Auf Antrag des Herrn Dessoir wird nunmehr folgender Beschluß gefaßt:

1. Die Psychologische Gesellschaft schließt sich dem in der Erklärung des Herrn Th. S. Flatau ausgesprochenem Urteil über Herrn Cervenkas Verhalten vollständig an.

2. Die gegen Herrn Cervenkas Vorführung vom 6. Februar 1903 und auch viele der gegen seine Erfindung gerichteten Angriffe bleiben nach Ansicht der Psychologischen Gesellschaft so lange zu Recht bestehen, bis Herr C. den Beweis ihrer Unrichtigkeit geführt haben wird.

3. Der Vorstand der Psychologischen Gesellschaft wird ermächtigt, die einleitende Darstellung des Vorsitzenden, die Erklärung des Herrn Th. S. Flatau und die vorstehenden Beschlüsse der Generalversammlung zu veröffentlichen.

Nach einer längeren Diskussion erfolgt der Schluß der Sitzung nach 11 Uhr.

Im Anschluß an vorstehenden Sitzungsbericht erhielten wir folgendes Eingesandt:

Sehr geehrte Redaktion!

Nach der außerordentlichen Generalversammlung vom 15. Oktober d. J. gelangte an den Vorstand die Auskunft, daß das Verfahren, vermittelst Photographie die menschliche Stimme zu fixieren und auf diesem Wege zur Reproduktion zu bringen, bereits im Jahre 1900 von einem Herrn Clay in Cincinnati der American Graphophone Company zum Ankauf angeboten, von der Gesellschaft aber abgelehnt worden ist.

Auf Wunsch des Vorstandes bitte ich vorstehende Zeilen freundlichst in Ihrer Zeitschrift aufzunehmen.

Hochachtungsvoll und ergebenst

Dr. Albert Moll,

Vorsitzender der Psychologischen Gesellschaft zu Berlin.

Psychologische Gesellschaft zu Breslau.

a. Jahresbericht 1902/3.

1. Mitgliedschaft: Auch im vergangenen Vereinsjahr hatte die Gesellschaft einen Zuwachs an Mitgliedern zu verzeichnen. Der Bestand an Mitgliedern betrug: Zu Anfang des Arbeitsjahres 1 Ehrenmitglied, 43 ordentliche und 9 außerordentliche Mitglieder; beim Schluß 1 Ehrenmitglied, 50 ordentliche und 10 außerordentliche Mitglieder. Die Mitglieder setzen sich zusammen aus Universitätslehrern verschiedener Fakultäten, prakt. Ärzten, Juristen, Lehrern usw. Als außerordentliche Mitglieder finden Studenten Aufnahme.

2. Vorstand: In den Generalversammlungen vom 13. Januar und 3. Februar 1903 wurden in den Vorstand gewählt:

Privatdozent Dr. L. William Stern (Vorsitzender),
Privatdozent Dr. Storch (stellvertretender Vorsitzender),
Rechtsanwalt Dr. Kurt Steinitz (Schriftführer),
Taubstummenlehrer Ulbrich (Kassenwart),
Assistenzarzt Dr. Kramer (Bibliothekar).

3. Sitzungen: Es fanden 11 wissenschaftliche Sitzungen statt, die zumeist einem Vortragscyklus: „Die Seele des Kindes" gewidmet waren. Die Tagesordnungen waren im einzelnen:

1) 28. 10. 1902. Privatdozent Dr. W. Stern: Die Psychologie des Kindes als theoretische Wissenschaft: Genetische Psychologie.
2) 11. 11. 1902. Derselbe: Die Psychologie des Kindes als angewandte Wissenschaft: Pädagogische Psychologie.
3) 2. 12. 1902. Privatdozent Dr. Thiemich: Die körperlichen und Milieu-Einflüsse in ihrer Bedeutung für die Kindespsyche.
4) 16. 12. 1902. Provinzialschulrat Dr. Ostermann: Das Interesse; ein Kapitel aus der Psychologie des Unterrichts.
5) 13. 1. 1903. Nervenarzt Dr. Kramer: Die Schulermüdung und ihre Messung.
6) 3. 2. 1903. Ohrenarzt Dr. Goerke: Probleme der Kindessprache.
7) 27. 2. 1903. cand. phil. Otto Lipmann: Praktische Ergebnisse der experimentellen Untersuchungen des Gedächtnisses.
8) 21. 4. 1903. } Taubstummenlehrer Ulbrich: Die Psychologie des taubstummen Kindes.
9) 5. 5. 1903. }

Außerdem fanden zwei Referatabende statt:

10) 10. 3. 1903. Berichte der Herren Dr. Kramer und Lipmann über neuere Arbeiten zur Tierpsychologie von Forel, Uexküll u. a.

11) 7. 4. 1903. Bericht des Herrn Referendars Dr. Hamburger über: Simmel, Philosophie des Geldes.

Über die unter Nr. 1—7 aufgeführten Vorträge sind in diesem Jahresbericht Referate der Herren Vortragenden beigegeben. Die unter Nr. 10 und 11 aufgeführten Vorträge (Ulbrich) sollen in der Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie veröffentlicht werden. Vortrag 7 (Lipmann) ist in dem Journal für Psychologie und Neurologie von Vogt und Forel, Band II, S. 108—118, erschienen.

4. Publikationen: Die bisher in Einzelheften erschienenen 7 Vorträge aus dem Zyklus des Jahres 1899/1900: „Die Entwicklung der Psychologie und verwandter Gebiete des Wissens und Lebens im 19. Jahrhundert" werden im Januar 1904 vom Verlage von Hermann Walther in Berlin als Sammelband herausgegeben werden.

5. Die Bibliothek. Die Bibliothek konnte im Berichtsjahre zum Teil aus eigenen Mitteln, zum Teil aus Schenkungen und Überweisungen eine nicht unwesentliche Bereicherung erfahren. An Zeitschriften werden nunmehr gehalten:

1. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene (Kemsies und Hirschlaff).
2. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane (Ebbinghaus und Nagel).
3. Archiv für die gesamte Psychologie (Meumann).
4. Beiträge zur Psychologie der Aussage (Stern).

Bei den Neuerwerbungen wurden zunächst die bisher noch fehlenden größeren, allgemeinen psychologischen Werke von Wundt, Fechner etc., sodann dem Vortragszyklus entsprechend kindespsychologische Litteratur (Compayré, Ament, Stanley Hall etc.) berücksichtigt.

Psychologische Gesellschaft zu Breslau.

I. A.:

Privatdozent Dr. W. Stern, Höfchenstr. 101.

Rechtsanwalt Dr. K. Steinitz, Antonienstr. 23.

Privatdozent Dr. E. Storch,

Taubstummenlehrer Ulbrich,

Assistenzarzt Dr. Kramer.

---

b. Vortragsberichte.

W. Stern. Die Kindespsychologie als theoretische Wissenschaft. (Genetische Psychologie.)

Kaum jemals hat sich eine Kulturepoche mit so bewußter Stärke dem Kinde gewidmet, mit solcher Sehnsucht im Jungbronnen der Kindesseele die Heilung von Greisenhaftigkeit und Décadence gesucht, wie unser „Jahrhundert des Kindes". Galt früher als Hauptaufgabe, aus dem Kinde

einen braven Erwachsenen zu machen, so treten hierzu jetzt zwei neue Betrachtungsweisen: man lernt die Kindheit als Selbstwert achten und verstehen, und man sieht in ihr die Brücke zu neuen Zukunftkulturen.

Mit diesen kulturellen Strömungen verband sich die in allen wissenschaftlichen Bestrebungen herrschende evolutionistische Betrachtungsweise, um eine Wissenschaft von der Kindesseele in die Wege zu leiten. Sie ist als theoretische Wissenschaft die Lehre von dem Entwicklungsprozeß der psychischen Funktionen im Individuum, also g e n e t i s c h e Psychologie, als angewandte Wissenschaft die Lehre von der möglichen und nötigen Einwirkung auf die Kindesseele, also p ä d a g o g i s c h e Psychologie. Beide Gebiete sind zur Zeit auch noch dadurch ziemlich getrennt, daß die theoretisch-genetische Forderung sich ganz vorwiegend den ersten Lebensjahren, die pädagogische Betrachtung aber dem Schulalter zuwandte. Hier ist eine gegenseitige Annäherung sehr zu wünschen.

Die M e t h o d e n der Kindespsychologie lassen sich zunächst nach den angewandten Hilfsmitteln gruppieren. Die Erinnerung an die eigene Kindheit ist bei Erwachsenen noch viel unzuverlässiger als sonstige Erinnerungsinhalte; es sind daher Autobiographien etc. nur mit größter Vorsicht zu benutzen. Von Kindern geführte Tagebücher würden wertvollen Stoff geben, sind aber dem Forscher kaum je zugänglich. Die Hauptmethode ist die direkte Beobachtung des Kindes oder der Kinder durch den Psychologen, sei es, daß man ihre spontanen Seelenäußerungen: Handlungen, Spiele, Erzählungen usw. registriert, oder daß man sie experimentell durch gestellte Fragen, schriftliche Aufgaben, Darbieten bestimmter Sinnesreize, Vorlegen von Bildern, Erzählenlassen usw. unter kontrollierbare und meßbare psychische Bedingungen bringt. Hier liegt in der Deutung der kindlichen Ausdrucksbewegungen und Handlungen auf Grund des subjektivistischen Analogieschlusses, namentlich bei den niederen Altersstufen, eine gefährliche methodologische Klippe, an der nicht nur Mütter und Ammen, sondern auch oft genug Psychologen und Pädagogen scheitern; so daß die Kindespsychologie, diese „scientia amabilis" (Stumpf), zugleich eine „scientia difficilis" ist. Die in Amerika beliebte Methode der Massenstatistik auf Grund von Fragebogen ist als wissenschaftlich unzureichend zu beanstanden.

Nach den P r o b l e m s t e l l u n g e n ist das Verfahren entweder analytisch oder synthetisch. Das a n a l y t i s c h e Verfahren sucht eine bestimmte Einzelfunktion der kindlichen Psyche in ihrer Eigenart festzulegen: hierher gehören die Untersuchungen über das Gedächtnis, die Kombinationsfähigkeit, die Suggestibilität, die Sprache in einem bestimmten Zeitpunkt usw. Das synthetische Verfahren bedient sich entweder einer s u k z e s s i v e n Synthesis: d. h. es verfolgt ein Kind oder eine Funktion in der Sukzession der Entwicklungsstadien (hierher gehören alle eigentlich biographischen Untersuchungen, wie die von Preyer, und genetische, wie die von Ament) — oder sie bedient sich einer Simultansynthesis, d. h. sucht für einen bestimmten Zeitpunkt eine Darstellung des gesamten psychischen Habitus des Kindes nach all seinen Hauptfunktionen und Eigenschaften zu geben: hierher gehören die sogenannten Tests oder Individualitätsprüfungen (Binet und andere), zu denen heute freilich die Zeit noch lange nicht reif ist. —

An der Spitze aller Probleme der Kindespsychologie steht die Frage nach den Faktoren der psychischen Entwicklung, insbesondere nach dem Anteil, den Innen und Außen an dem Werdegang der Psyche hat. Der alte Streit zwischen Nativismus und Empirismus tritt hier in psychologischem Gewande auf und wiederholt sich bei jedem Einzelproblem, bei der Frage nach der Sprachentwicklung, der Entwicklung des Spiels, dem Ursprung der Raumanschauung, der ethischen Entwicklung usw. Als die beiden Exstreme stehen sich entgegen: der Nativismus, der das Kind mit festen, psychischen Bestimmtheiten, mit „angeborenen" Vorstellungen, mit aprioristischen Denkfunktionen, mit einem durchaus determinierten Charakter schon auf die Welt kommen läßt und daher die pädagogische Beeinflußbarkeit gering anschlägt — auf der andern Seite der Empirismus, der in der Seele eine ursprünglich leere Tafel, einen indifferenten Aufnahmeapparat für äußere Eindrücke, einen passiven Spielball äußerer Einflüsse, einen Nachahmungsmechanismus und daher ein Objekt unbegrenzter Erziehungsmöglichkeiten sieht. Seitdem wir gelernt haben, das Wesen des Seelischen in der Tätigkeit zu sehen, zeigt sich immer mehr, daß die Wahrheit bei keinem der beiden extremen Standpunkte liegen kann. Die seelische Entwicklung ist Entfaltung von gegebenen inneren Anlagen und Tätigkeitstendenzen, aber die spezielle Richtung und Stärke der Betätigung hängt in hohem Maße von den äußeren Bedingungen und Einflüssen ab, auf welche jene innere Tätigkeit zu reagieren hat. „Die Sprache übernimmt das Kind von außen, das Sprechen muß es selbst dazu bringen," so ungefähr formulierte Steinthal schon den Gesichtspunkt. Die besondere Aufgabe der Kindesforschung wird aber darin zu bestehen haben, für jede einzelne Funktion das Verhältnis von Spontaneität und Rezeptivität des Näheren zu bestimmen. Vortragender illustriert dies an Beispielen aus der Entwicklung der Raumanschauung, der Sprache, der Furchtaffekte und des Nachahmungstriebes.

Ein zweites Hauptproblem ist das biogenetische. Besteht zwischen Einzelentwicklung (Ontogenesis) und Gattungsentwicklung (Phylogenesis) im Psychischen eine ähnliche Parallele, wie sie im Biologischen seit Haeckel angenommen wird? Man hat oft genug eine solche Parallele zwischen Kindern und Naturvölkern, Altersstufe und Kulturstufe (Ziller), Mythos und Märchen, Sprachentwicklung im Kinde und in der Menschheit (Ament) gezogen; man hat andererseits wieder alle derartigen Analogien in das Bereich der Fabel gewiesen. Vortragender sieht die Lösung in der Verbindung des Problems mit dem Vorangegangenen. Sofern die individuelle Entwicklung rezeptiv ist, kann eine Parallele zur Gattungsentwicklung schon deswegen nicht bestehen, weil das Milieu, unter dessen Einflüssen das Kind sich entwickelt, ein ganz anderes ist, als dasjenige, in welchem etwa der Naturmensch sich entwickelt. Das Kind übernimmt fortwährend fertige Stoffe von Entwicklungsstufen, die höher sind, als es selbst, während für den Naturmenschen seine Entwicklungsstufe die zeitweilig höchste ist. Anders dagegen in der spontanen Komponente der Entwicklung. Hier ist in der Tat anzunehmen, daß für alle psychischen Entwicklungen, mögen sie ontogenetisch oder phylogenetisch sein ein allgemeines Sukzessionsprinzip besteht, auf Grund dessen die einzelnen Stadien, Anlagen und Tendenzen

aus der Latenz in die Wirklichkeit treten. Dies Prinzip wäre dann das biogenetische Grundgesetz. Diese Auffassung wird durch Beispiele aus der Sprachentwicklung belegt.

Ein drittes Problem ist das strukturelle. Die Struktur des fertigen Seelenlebens wird von der allgemeinen Psychologie oft sehr misdeutet, indem vor allem die Elemente, welche die Analyse aufzeigen kann, als ursprüngliche genetische Elemente angenommen werden. So wurden lange Zeit die Worte als die ursprünglichen Konstituenten der Sprache angesehen, bis die Kindespsychologie den Nachweis führte, daß im Anfang der Satz und nicht das Wort stehe. —

W. Stern. Die Kindespsychologie als angewandte Wissenschaft.
(Pädagogische Psychologie.)

Der erste Teil des Vortrags behandelt die prinzipielle Möglichkeit einer pädagogischen Psychologie, ihrer Berechtigung und ihrer Grenzen. Vortragender macht Front sowohl gegen den Psychologismus, der alle Erziehungs- und Unterrichtsfragen mit psychologischem Experimentieren und Analysieren glaubt erschöpfend beantworten zu können, wie gegen den Intuitionismus, der Routine und Takt für die allein notwendigen Werkzeuge des Pädagogen ansieht. (Eine genauere Erörterung haben diese Gedankengänge inzwischen gefunden in der Abhandlung: Angewandte Psychologie. Beiträge zur Psychologie der Aussage I, 1.)

Der zweite Teil gab einen Überblick über das Arbeitsgebiet der pädagogischen Psychologie. Da das Wesen des Seelischen in der Aktivität liegt, kam zuerst diese nach Qualität und Quantität zur Erörterung. Qualitiv stellt sich die psychische Tätigkeit dar in den verschiedenen Stufen: Reflex, Trieb, einfache Willenshandlung, Wahlhandlung, Vernunfthandlung; die psychische Entwicklung durchläuft diese Stufe nach beiden Richtungen: während die Gesamtpersönlichkeit sich immer mehr aus dem Reflex und Triebleben zu bewußtem Überlegen und vernünftigem Wollen entfaltet, werden fortwährend einzelne Funktionen dem umgekehrten Prozeß unterzogen, sie werden aus bewußten Taten zu mechanischen Reflexen (Übung, Gewöhnung, Mechanisierung). Die Pädagogik wird hierdurch vor die schwere Aufgabe gestellt, einem doppelten Ziel zu dienen: sie muß die steigende Selbständigkeit des Tuns in gewissen Beziehungen, zugleich aber die steigende Selbstverständlichkeit des Tuns in anderen Beziehungen herbeizuführen und zu unterstützen suchen. — Die quantitative Untersuchung der psychischen Tätigkeit führt zu den bekannten Fragen nach Grad, Umfang und Schwankungen der Leistungsfähigkeit und den damit verbundenen Überbürdungs- und Ermüdungsproblemen.

Es wurden sodann die pädagogisch-psychologischen Untersuchungen im Gebiet der Anschauungssphäre, der ästhetischen Interessen, des Gedächtnisses und Lernens, der Erinnerung und Aussage der Reihe nach durchgegangen und zum Schluß auf die große Wichtigkeit des differentiellen Problems hingewiesen, das auf Kenntnis der individuellen Differenzierungen und der Typenbildungen und auf Herausarbeitung zuverlässiger, diagnostischer Prüfungsmittel geht.

Thiemich. Körperliche und Milieueinflüsse auf die Kindespsyche.

Vortragender engt, indem er als Arzt diese Fragen zu besprechen unternimmt, das weitschichtige Thema von vornherein so ein, daß er nur die pathologische Seite betrachtet.

Von körperlichen Einflüssen auf die Psyche ist neben den eigentlichen Gehirnerkrankungen mit und ohne Lähmung derjenigen Organe und Systeme zu gedenken, welchen ein Einfluß auf die Funktion des Großhirns zukommt. Dahin gehört in erster Reihe die Schilddrüse, deren mangelnde Ausbildung eine tiefe Alteration des Geisteslebens hervorbringt, die wir als epidemischen und sporadischen Kretinismus und als Myxoedem kennen. Auch die übermäßige Vergrößerung der Lymphapparate des Nasenrachenraumes und die davon abhängige Behinderung der Nasenatmung führt gelegentlich zu psychischen Abnormitäten.

Viele fieberhafte Erkrankungen lassen schon nach kurzer Dauer mitunter eine gewisse Erschöpfung, eine reizbare Schwäche zurück, die den Grundcharakter der Neurasthenie ausmacht. Zugleich mit der körperlichen Genesung heilt dieser Zustand gewöhnlich, wenn sich nicht Schädigungen durch das Milieu hinzugesellen.

Diese schädlichen Milieueinflüsse bestehen in der Hauptsache darin, daß die subjektiven Klagen und Beschwerden der Kinder ungebührlich berücksichtigt und dadurch vermehrt und fixiert werden. Daraus entsteht eine unkindliche fast hypochondrische Selbstbeobachtung und ein krankhaftes Vergnügen am Kranksein und Gepflegtwerden, das sogar zum Ausbruche manifester Hysterien bei Kindern vor dem schulpflichtigen Alter führen kann.

Besonders bei reizbaren lebhaften Kindern mit jähem Stimmungswechsel ist die Pflicht der Erziehung — nicht nur der beabsichtigten, sondern der durch Beispiel und Milieu wirkenden — eine möglichst gleichmäßig ruhige, beruhigende.

Ostermann. Das Interesse: ein Kapitel aus der Psychologie des Unterrichts.

Der Vortragende sprach zunächst über den Zusammenhang der Psychologie und des Unterrichts im allgemeinen und erörterte diesen Zusammenhang dann des näheren an dem Beispiel des „Interesses" — an der Hand folgender Fragen: 1. Was ist Interesse? 2. Wie ist das Interesse psychologisch zu deuten? 3. Welche Bedeutung hat das Interesse für das übrige Geistesleben? 4. Wie kann der Unterricht Interesse erregen?

1. Eine Sache „interessiert" uns, d. h. negativ ausgedrückt: sie ist uns nicht gleichgültig, positiv: wir messen ihr irgend welchen Wert bei (lateinisch: „mea interest", d. h. mir ist an einer Sache gelegen). Interesse ist also Wertbewußtsein, Wertschätzung. Diese bewegt sich in zwei entgegengesetzten Richtungen, sofern das, was interessiert, uns entweder gefällt oder mißfällt, daher den Willen entweder anzieht oder abstößt. Zwischen diesen beiden Polen (des positiven und negativen Interesses) liegt das Gebiet des Gleichgültigen.

2. Psychologisch hängt das Interesse auf das engste zusammen mit

dem Gefühl, durch das wir ursprünglich allen Wert und Unwert in Lust und Unlust innewerden. Einem völlig gefühllosen Geiste würde die ganze Welt seines äußeren und inneren Lebens interesselos, gleichgültig sein. Das Interesse geht in den ersten Entwicklungsstadien der Kindesseele ganz im Gefühl auf. Auch in dem ausgebildeten Geistesleben fällt es vielfach noch mit dem Gefühl zusammen, wächst hier dann aber auch in das Gebiet des Intellektuellen hinein, indem das ursprünglich im Gefühl Erlebte vorstellend reproduziert wird („Werterinnerung"), und weiterhin — unter dem Einfluß der Erfahrung und Bildung — die Wertempfindungen und Werterinnerungen zu Wertbegriffen und Werturteilen sich abklären. Das gilt gleicherweise für die niederen (sinnlichen), wie für die höheren (ethischen, intellektuellen etc.) Interessen, was der Vortragende an mehreren Beispielen nachweist.

3. Das Interesse ist für das übrige Seelenleben von großer Bedeutung, und zwar a) für das Vorstellen und Denken, indem es zahlreiche Vorstellungs-Associationen stiftet und in weitem Umfange das Gedächtnis, die Reproduktion und die Aufmerksamkeit bedingt; b) für das Wollen, welches — wenn auch noch an anderen Voraussetzungen gebunden — doch stets durch irgend welches Interesse motiviert wird. Daraus ergibt sich unmittelbar die pädagogische Wichtigkeit des Interesses sowohl für die intellektuellen Erfolge des Unterrichts wie für dessen erziehliche (den Willen bestimmende) Wirkungen. Für die sittliche Bildung beansprucht das Interesse geradezu die Bedeutung eines pädagogischen Kardinal-Prinzips. So gewiß die Erziehung nicht bloß zwangsweise dressieren, sondern das Kind, je mehr es heranreift, desto mehr zu freigewollter Ausübung des Guten anleiten soll, so gewiß ist es eine ihrer vornehmsten Aufgaben, in dem Herzen des Kindes warmes Interesse für alles Gute zu wecken, woraus allein der Wille Antrieb und Kraft zu freier Wahl des Guten um des Guten willen schöpft. Hierzu kann auch der Unterricht, wennschon die Einflüsse der Vererbung, des Milieus und der Familienerziehung mächtiger sind, vieles beitragen.

4. Der Unterricht erregt des Kindes Interesse, wenn er nicht bloß den Kopf, sondern auch das Gefühl beteiligt („Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen"). Dazu ist erforderlich, daß der Lehrer a) die Schüler, wo irgend möglich, selbst tätig sein, selbst suchen, finden, reden, zeigen, experimentieren läßt (Freude am eigenen Können); b) alles zu klarstem Verständnis bringt (Freude am Erkennen); c) solche Stoffe auswählt, die ihrer Natur nach das kindliche Gemüt ansprechen (im naturkundlichen Unterricht das Lebendige, im Geschichtsunterricht das Persönliche, im Religionsunterricht das Beispiel etc.); d) für die Phantasie, wo sie beteiligt ist, die Ereignisse, Situationen etc. nach Art des Dichters so anschaulich ausmalt, daß das Kind im Geiste alles schaut und miterlebt; e) durch freundliche Behandlung und warmen Lehrton die Herzen der Kinder aufschließt.

Kramer. Die Schulermüdung und ihre Messung.

Die Ermüdung kann auf zweierlei Weise gemessen werden, einmal indem man sie direkt, d. h. die Abnahme der Leistungsfähigkeit für einen bestimmten Gegenstand, mißt, oder indirekt, indem man einen der, die Ermüdung begleitenden, von ihr in bestimmter Abhängigkeit stehenden Faktoren bestimmt. Die erstere Art hat den Nachteil, daß es besonders für

die höheren geistigen Tätigkeiten schwer ist, ein quantitatives Maß zu finden; die auf dem anderen Prinzip basierenden Methoden setzen voraus, daß der zur Messung benutzte Indikator in strenger und bekannter Abhängigkeit von der Ermüdungsgröße steht und bei den Versuchen von keinem anderen Einflusse berührt wird. Die letzteren Methoden setzen also bereits eine direkte Ermüdungsmessung voraus und verlangen eingehende methodologische Voruntersuchungen. Dies ist jedoch bei den meisten derartigen Untersuchungen vernachlässigt worden. In diesem Sinne werden die nach der Ergographenmethode (Mosso u. a.) und die nach der Griesbachschen Ästhesiometermethode erhaltenen Resultate einer eingehenden Kritik unterzogen, die dazu führt, daß alle aus diesen gezogenen Schlüsse durchaus nicht einwandsfrei sind und daß überhaupt die Brauchbarkeit dieser Methoden zur Ermüdungsmessung sehr in Frage steht.

Von den Ermüdungsmessungen, die die Abnahme der psychischen Leistungsfähigkeit direkt bestimmen, werden zuerst die Rechen- und die Gedächtnismethode behandelt. Hier sind die historisch wichtigen Untersuchungen von Burgerstein zu nennen; ferner neben anderen weniger bemerkenswerten die umfangreichen Experimente aus dem Kraepelin'schen Laboratorium. So interessante Ergebnisse diese in vielen psychologischen Einzelfragen aus dem Ermüdungsgebiete gebracht haben, so entfernt sich doch die Methodik von dem, worum in der Schule es sich handelt, allzusehr, um auf die hier vorliegenden Verhältnisse unmittelbare Schlüsse zu erlauben. Die vielfach auf Grund dieser Untersuchungen gestellten praktischen Forderungen müssen zum großen Teile als etwas voreilig bezeichnet werden. Vor allem wird man den sowohl an der Kräpelin'schen Schule, als von Griesbach gehegten starken Befürchtungen über die Schädigung der Schüler durch den Schulunterricht nicht ohne weiteres, jedenfalls nicht auf Grund der angeführten Untersuchungen beipflichten können. Die besten Untersuchungen sind die von Ebbinghaus mit seiner Kombinationsmethode angestellten. Die Methode verbindet die Vorzüge einer guten Intelligenzprüfung mit dem der leichten Ausführbarkeit. Die Schlüsse, die Ebbinghaus aus den Versuchen zieht, zeichnen sich durch scharfe Kritik und große Vorsicht aus. Soweit sich bisher bei dem relativ kleinen Material Schlüsse daraus ziehen lassen, zeigen sie, daß übertriebene Befürchtungen betreffs des fünfstündigen Unterrichts nicht zu hegen sind und höchstens für die niederen Klassen in Frage kommen. Weiterhin werden dann die Untersuchungen von Kemsies erwähnt, der im allgemeinen zu recht pessimistischen Resultaten kommt; dann noch einige andere weniger wichtige Untersuchungsreihen. Aus all den Untersuchungen wird der Schluß gezogen, daß bisher die psychologische Forschung für die praktische Frage der Schulermüdung verhältnismäßig wenig geleistet hat und die an sie gestellten Fragen noch nicht mit Bestimmtheit beantworten kann, und daß der Grund hierfür zum großen Teil in einer kritiklosen, die praktischen Fragen zu schnell angreifenden, ohne genügende methodologische Voruntersuchungen vorgehenden Arbeitsweise liegt. Voreilige praktische Schlüsse zu ziehen, muß aber die experimentelle Psychologie unter allen Umständen vermeiden.

Auf die rein pädagogische Seite der Schulermüdungsfrage wird nicht

näher eingegangen. Es wird hier nur davor gewarnt, aus jeder Abnahme der Leistungsfähigkeit der Schüler am Vormittage den Schluß zu ziehen, daß ihnen in intellektueller Hinsicht zu viel zugemutet wird. Auch andere Faktoren kommen hier in Betracht, besonders Emotionen, Langeweile etc. Vom ärztlichen Standpunkt ist darauf hingewiesen, daß nicht alle nervösen Erkrankungen, welche Schulkinder bekommen, auf Überanstrengung in der Schule zurückgeführt werden sollen, da hier die Schädlichkeiten des häuslichen Lebens oft viel mehr maßgebend sind. Auch handelt es sich bei diesen erkrankten Kindern sehr häufig um von Hause aus psychopathisch belastete Individuen, die man, wenn auch nicht gerade durch Zwang, so gut es geht, von den höheren Schulen fernhalten müßte.

Goerke: Probleme der Kindersprache.

Darstellung des Entwicklungsganges der kindlichen Sprache und ihrer Probleme an der Hand eines von Herrn und Frau Dr. Stern über die geistige Entwicklung ihrer Tochter geführten und dem Vortragenden zur Verfügung gestellten Tagebuches.

Man wird den Beginn der eigentlichen Sprachbildung beim Kinde dann annehmen, wo dasselbe — nach Vollendung der vorbereitenden Stufen der Sprachentwicklung, nämlich derjenigen der Schreilaute und derjenigen der artikulierten sinnlosen Laute — zum ersten Male Laute oder Lautkomplexe verwendet, um einen geistigen Inhalt auszudrücken. Die Tatsache, daß schon in den ersten Perioden der Sprachentwicklung bestimmte Laute (Zungen- und Lippenlaute) bevorzugt werden, eine Tatsache, die auch späterhin bei den Wortumgestaltungen eine gewisse Rolle spielt, findet weder in dem Maupertuis'schen principe du moindre effort (Schultze's Theorie) noch in der Ament'schen Behauptung von der physiologischen Bevorzugung bestimmter Laute eine genügende Erklärung. Sie ist vielmehr darauf zurückzuführen, daß von den Weichteilen der Zunge und der Lippen dem Bewußtsein mehr Artikulationsempfindungen (Muskel-, Berührungs-, Lage-, Bewegungsempfinden zufließen als vom Gaumen und Kehlkopf, daß infolgedessen die Association von Lautempfindungen und Artikulationsempfindungen d. h. also Lautvorstellungen viel eher und leichter bei den Lippenlauten zustande kommen werden als bei den Lauten des dritten Artikulationssystems. Bevor die ersten mit der Absicht des Ausdrucks gebrauchten sprachlichen Benennungen auftreten, müssen Nachahmung des Gehörten und Verständnis der gesehenen Geberden sowie gehörten Worte nebeneinander eine Zeitlang wirksam gewesen sein. Bei der Beobachtung der ersten Regungen eines kindlichen Sprachverständnisses kommt man leicht in Versuchung, psychische Vorgänge, so, wie sie sich beim Erwachsenen abspielen, in das Seelenleben des Kindes künstlich hineinzutragen und dem Kinde, was denn auch viele Beobachter gemacht haben, geistige Fähigkeiten zuzuschreiben, die es in dieser Stufe seiner Entwicklung unmöglich haben kann, die es sich erst durch das Sprechen und sehr viel später erwirbt. Das Kind hat zu dieser Zeit noch keine abstrakten Vorstellungen, es kann also noch keine Association zwischen Wortvorstellung und Bedeutungsvorstellung stattfinden: wir sind vielmehr gezwungen, uns den Vorgang des ersten kindlichen Sprachverständnisses so einfach wie möglich vorzustellen, nämlich nicht als selbständige Reproduktion, sondern auf dem Wege des Wieder-

erkennens, als Association elementarster Art von Gesichts- oder Gehörswahrnehmungen mit bestimmten aufsuchenden Bewegungen oder mit Gefühlserregungen. Alle ersten Worte des Kindes bedeuten Wünsche oder Erregungen des Gemüts, sind also zünächst nicht gegenständlicher Natur. Aber auch in den späteren Perioden der Sprachentwicklung, wenn das Kind bereits viel gegenständliche Bezeichnungen besitzt, zeigt sich ein starkes Überwiegen der Gemüts- und Willensseite. So sind auch die ersten Fragen fast regelmäßig Wunsch- oder Begehrungsfragen, in den ersten Urteilen kommt stets ein starker Gefühlston, ein Wunsch zum Ausdruck. Dementsprechend ist der Sinn aller ersten Wörter, auch solcher, die uns als Substantiv oder Adjektiv erscheinen, ein verbaler oder interjektionaler. — Die Frage, ob das Kind zuerst Individual- oder zuerst Allgemeinbegriffe bilde, muß dahin beantwortet werden, daß das Kind nur scheinbar Ähnlichkeiten verschiedener Gegenstände abstrahiert, daß es mit seinem Worte etwas anderes bezeichnet als der Erwachsene, nämlich nur eine bestimmte Seite eines Gegenstandes, die es wiedererkennt, vielleicht auch apperzipiert. Die ersten Worte eines Kindes sind also Individualbegriffe. — Bei der Wortbildungslehre ist besonders das Problem der Worterfindung interessant. Eine Erfindung von Worten im eigentlichen Sinne ist natürlich ausgeschlossen, doch werden wir nicht umhin können, gewisse Eigentümlichkeiten der kindlichen Sprechweise auf eine im Kinde liegende Ursache, auf eine sogenannte unwillkürliche Spontaneität zurückzuführen.

Lipmann. Praktische Ergebnisse des experimentellen Untersuchungen des Gedächtnisses.

Die von Ebbinghaus inaugurierten experimentellen Gedächtnisuntersuchungen der letzten 20 Jahre lassen meist die praktische Seite der behandelten Fragen und gewonnenen Resultate außer acht oder gehen wenigstens nicht ausführlicher auf sie ein. — Der Vortrag skizziert zunächst die Versuche selbst, gibt die gewonnen Ergebnisse wieder und zieht schließlich aus dieser die praktischen Nutzanwendungen, die für den Unterricht und das Lernen in Betracht kommen können. So werden folgende Thesen aufgestellt:

1. „Beim Einzelunterricht hat die Lehrmethode sich zweckmäßig dem vorher festzustellenden sensorischen Gedächtnistypus des Schülers anzupassen. — Beim Massenunterricht ist das nicht möglich.

2. Ein gegebener Lernstoff von mäßiger Länge und gleichmäßiger Leichtigkeit wird im Ganzen schneller gelernt als im Teilen.

3. Die Wiederholungen werden bei einem schwierigeren Stoffe am besten möglichst verteilt.

4. Es ist unzweckmäßig, verschiedenartige Stoffe schnell hintereinander zu lernen, ohne eine Pause einzuschieben.

5. In gewissen Graden ist das schnellste Lernen das ökonomischste.

6. Falsche Antworten sind tunlichst zu vermeiden.

7. Richtige Antworten erhält man leichter, wenn sie auf mehrere gestellte Fragen passen.

8. Eine richtige Antwort bleibt leicht aus, wenn mehrere Antworten auf die gestellte Frage passen.“

Verein für Kinderforschung.

V. Versammlung.

Die diesjährige Versammlung fand am 11. u. 12. Oktober in Halle a. S. statt, während die früheren Versammlungen im Anschluß an die seit mehreren Jahren in Jena bestehenden Ferienkurse abgehalten wurden. Der Grund für den Wechsel des Ortes war der, daß man die Bestrebungen des Vereins in weitere Kreise tragen will, und wenn man hierfür Halle als einen recht günstigen Ort angesehen hatte, so hat man sich gewiß nicht getäuscht, wie das das zahlreiche Erscheinen der Freunde des Vereins aus Halle und der weitesten Umgegend bewies.

Die Zahl der angemeldeten Vorträge war eine reiche. Diese behandelten:

1. Die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters, Prof Dr. Oppenheim, Berlin.

2. Das Kind und die Kunst, H. Landmann, Oberlehrer des Pädag. Universitätsseminars in Jena.

3. Über die Bedeutung der Stimmungsschwankungen bei Epileptikern, Univ.-Prof. Dr. med. Aschaffenburg, Halle.

4. Körperliche Ursachen geistig minderwertiger Leistungen, Kinderarzt Dr. Schmid-Monnard, Halle.

5. Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursachen der Gesetzesverletzungen Jugendlicher, Direktor Trüper, Jena.

Wegen Verhinderung am Erscheinen der Referenten konnten der 2. und 4. Vortrag nicht gehalten werden; ersterer wurde jedoch in die nächstjährige Versammlung verlegt, die in Leipzig stattfinden wird.

Direktor Trüper eröffnete die erste Versammlung mit einer kurzen Ansprache, in welcher er den Zweck des Vereins darlegte. Er führte etwa aus: 22 Millionen Kinder im Alter vom 12.—18. Lebensjahre gebe es in Deutschland, von denen Millionen weder von den Eltern noch von den Lehrern richtig verstanden würden und die deshalb viel Unrecht erleiden müßten. Noch mehr gelte das von den abnormen Kindern. Das richtige Verständnis für die Entwickelung der Kindesseele wecken zu helfen, das sei die Aufgabe des Vereins. Das größte Interesse verdienten allerdings die Kinder mit abnormen seelischen Erscheinungen; das schließe jedoch nicht aus, sich auch den leiblich und geistig normalen Kindern, die infolge ihrer individuellen Verschiedenheit eine besondere Behandlung erforderten, mit gleichem Interesse zu widmen. Eltern, Lehrer, Geistliche, Ärzte und Juristen sollten sich deshalb an den Bestrebungen des Vereins lebhaft beteiligen. Wenn man noch bedenke, daß von der erwähnten Kinderzahl circa 50000 jährlich vor das Strafgericht gestellt werden, dann sollte

das noch mehr Grund dafür sein, das Kind und seine Seele fleißiger als bisher zu studieren. — Sodann begrüßte Stadtschulrat Brendel-Halle im Auftrage des Magistrats die Versammlung, indem er zugleich auf die schwere Aufgabe des Vereins hinwies. Nicht jeder, meinte er, könne suchen und finden; aber alle, die ein Herz für Bildung hätten, würden dem Vereine Interesse entgegenbringen. Die Arbeit des Vereins, insbesondere seine Beschäftigung mit den abnormen seelischen Vorgängen, verdiene die höchste Anerkennung; er hoffe, daß der Einfluß des Vereins nicht ohne Erfolg für die Entwickelung der ganzen Pädagogik bleiben werde. — Hauptlehrer Kielhorn-Braunschweig begrüßte im Auftrage des Vereins der Lehrer für Hilfsschulen Deutschlands die Versammlung und gab der Hoffnung für einen Zusammenschluß beider Vereine Ausdruck.

Darauf hielt Prof. Oppenheim seinen Vortrag über „Die ersten Anzeichen der Nervosität im Kindesalter."

Die Nervosität beim Kinde, so führte der Vortragende aus, reicht bis in die ersten Lebenstage zurück. Die abnormen Gemütsreaktionen sind schon Anzeichen von Nervosität. Sie treten mit großer Intensität auf, während das Gegenteil, die Apathie, seltener vorkommt. Auch die Dauer der Reaktionen ist häufig sehr groß. Der außerordentlich schnelle Wechsel von Lust- und Unlustgefühlen kann ebenfalls auf Nervosität schließen lassen. Auch kommen perverse Reaktionen vor, indem nämlich Reize, die sonst Unlustgefühle erregen, Lustgefühle hervorrufen und umgekehrt, z. B. Abneigung gegen schöne Farben, Gerüche und bestimmte Personen. Die Schreckhaftigkeit ist auch ein Zeichen von Nervosität bei Kindern; sie ruft oft Schrecklähmungen und Schreckstummheit hervor. Die Schreckhaftigkeit tritt schon recht frühe auf; an 19 von 40 Kindern hat sie der Referent schon gleich nach der Geburt feststellen können. Nicht selten treten Schlafstörungen bei nervösen Kindern auf, z. B. Sprechen und heftige Bewegungen im Schlafe, häufiges Träumen und Nachtwandeln. Zwangsvorstellungen sind bei solchen Kindern auch vorhanden; sie fürchten sich vor dem Alleinsein, vor dem Gewitter, vor einer Reise (Reisefurcht — Platzangst, Schmutzfurcht und Waschangst). Redner erwähnte hier eine Art Tic, welche ebenfalls bei Kindern zu beobachten ist. Solche Kinder blinzeln sehr stark mit den Augen und werfen den Kopf hin und her. Diese Erscheinungen können manchmal als normal gelten, wenn sie als Gewohnheiten vorkommen; deshalb ist Vorsicht bei der Behandlung notwendig. Im Unterricht sind derartige Kinder zerstreut und zerfahren und ihre Leistungen daher mangelhaft. Auffällig ist ferner, daß manche Kinder eine Abneigung gegen gewisse Tiere und Nahrungsmittel (Idiosynkrasie) zeigen. Zwar macht sich diese Erscheinung auch bei gesunden Kindern geltend; allein die Heftigkeit, mit der sie bei jenen auftreten, ist bedeutend größer. Manche nervöse Erscheinungen grenzen an Geistesstörung. So ließ z. B. ein Kind seine Mutter nicht aus der Stube. Die Angst um die Mutter war bis ans Krankhafte gesteigert. Nachdem das Kind von dem Angstgefühl befreit war, stellte sich der normale Zustand wieder bei ihm ein. Zerstreutheit und Nägelkauen sind ebenfalls Zeichen von Nervosität; Nägelkauen rührt nicht von Onanie her, wie man dies häufig auffaßt. Die Nervosität beeinflußt auch den Blutkreislauf. Hierbei zeigt sich ein öfterer Wechsel der Gesichtsfarbe und ein Kältegefühl besonders

an den Händen (Absterben der Finger), Neigung zu Ohnmacht beim Sehen von Blut, zu Erbrechen, namentlich morgens vor Beginn des Schulanfangs — auch freudige Erregungen führen dann zu Erbrechen — starker Schnupfen, heftiges Herzklopfen sowie starke Bewegungen — vielleicht in der Eisenbahn — Schwindel und Kopfschmerz sind nicht selten Zeichen der Nervosität im Kindesalter. Überempfindlich ist bei solchen Kindern die Haut des ganzen Körpers. Das Beschneiden der Nägel und Kämmen des Haares bereitet ihnen oft große Schmerzen. Ganze Büschel grauen Haares und morsche Nägel weisen auf mangelhafte Ernährung hin; überhaupt ist der Verdauungskanal bei derartigen Kindern in nicht normalem Zustande; sie leiden viel an Appetitlosigkeit, Aufstoßen und Stuhlverstopfung. Der Harn geht ab, ohne daß es ein solches Kind merkt, und wenn es in Gegenwart fremder Personen urinieren muß, leidet es oft an so starken psychischen Hemmungen, daß der Urinabgang vollständig unmöglich ist. Redner schloß seine interessanten Ausführungen, indem er darauf hinwies, daß die erwähnten Erscheinungen der Nervosität beim Kinde mitunter im Gefolge anderer Krankheiten vorkommen können, und daß man daher bei der Behandlung gedachter Fälle sehr vorsichtig sein müsse; der Arzt sollte dann stets zu Rate gezogen werden. — Die Debatte über diesen Vortrag war ebenfalls sehr anregend. Dr. Becher-Berlin, Leiter einer Kinderheilstätte vom Roten Kreuz, wies auf die eben genannte Anstalt und die des Direktors Trüper-Jena hin, in welchen man die Praxis zu dem Vortrage studieren könne. Zu bedauern sei, daß es noch sehr wenige derartige Anstalten gebe. Darauf zur Darstellung der Einrichtung der von ihm geleiteten Anstalt näher eingehend, bemerkte er, daß diese nur eine Tagesanstalt sei und demnach die Kinder nur von morgens bis abends behalte. Die Kinder — gegenwärtig 350 an der Zahl — den verschiedensten Ständen angehörig, erhielten hier hauptsächlich Beschäftigungen zwecks körperlicher Bewegung: Spielen, Bauen in Sandhaufen und Turnen. Dabei könne man die Seele der Kinder am besten studieren, und dazu böte sich auch sonst noch viel Gelegenheit, besonders wenn die Mütter die Kinder zur Anstalt brächten und von hier abholten; meist sehe man dann, daß diese gleichsam der „Abklatsch“ ihrer Mütter seien. — Erziehungsinspektor Pieper-Dalldorf erwähnte einen Angstfall, der bei einem Knaben wegen eines zu schreibenden Extemporale in der Schule eingetreten war; der Knabe hatte vor Angst die Treppe in dem elterlichen Hause nicht hinabgehen können. Ferner bemerkte Inspektor Pieper, daß die Schulen auch durch das häufige Platzwechseln den Schülern Angst einflößten. — Prof. Ziehen-Halle sprach über Zwangs- und Wahnvorstellungen beim Kinde und hob besonders deren Ähnlichkeit hervor. — Sänitätsrat Dr. Berghan-Braunschweig, sowie Hauptlehrer Kielhorn, Prof. Aschaffenburg-Halle und Direktor Trüper gaben ausführliche Beispiele zum sog. Wandertrieb. Über die Ursache dieser Erscheinung war man verschiedener Ansicht; doch gelangte man zuletzt zu der einstimmigen Auffassung, daß sie nicht allein auf epileptischem Boden entstehen könne.

Am zweiten Tag der Versammlung sprach zunächst Prof. Dr. Aschaffenburg: Über die Bedeutung der Stimmungsschwankungen bei Epileptikern. Der Vortragende wollte namentlich auf eine Er-

scheinung bei Epileptikern aufmerksam machen: auf die periodischen Schwankungen der Gemütslage. Als eine solche bisher wenig beachtete Form des sog. epileptischen Aequivalents bezeichnete er die periodisch und ohne äußeren Anlaß auftretenden Stimmungsschwankungen, die bald mehr als traurige Verstimmung mit Angst, Heimweh, Sorgen, bald mehr als eine erhöhte Reizbarkeit und innere Spannung sich zeigen. Auch bei Normalen sind namentlich von körperlichen Symptomen (Kopfweh, Blässe bezw. Röte des Gesichts, Schweißausbruch, Durchfall, Pupillenstörungen usw.) begleitet, was bei diesen vollständig fehlt. Als weitere Erkennungszeichen, daß jene auf epileptischem Boden entstanden sind, kommt hinzu, daß sie 1. in bestimmter Periodizität, 2. in der Regel ohne äußeren Anlaß auftreten, 3. daß sie zuweilen von, zuweilen nicht von Krampfanfällen begleitet sind, 4. durch schwere Alkoholexzesse in schwere Dämmerzustände sich verwandeln, bei längerer Alkoholenthaltung dagegen seltener und leichter erscheinen. Wenn sonst ruhige Kinder bei geringem Anlaß in schwere Zornausbrüche oder zu auffälliger Traurigkeit hinneigen, dann kann man annehmen, daß sie epileptisch krank sind. Damit soll nicht gesagt sein, daß jede Verstimmung ein Zeichen von Epilepsie ist; sie sollte aber doch ein Warnungssignal bedeuten für diejenigen, die dann gern pädagogisch eingreifen möchten, wo ärztliche Hilfe allein das Richtige schaffen kann. Die Ärzte bedürfen aber hierbei der Lehrer, da sie ohne diese nicht richtig entscheiden können, weil eben ihre Zeit der Beobachtung der Krankheit nicht ausreichend ist. — Bei der Besprechung des Vortrages hob Dr. Strohmeyer-Jena hervor, daß bei den Gemütsschwankungen ein langsamer Verfall der intellektuellen und sittlichen Kräfte zu beobachten sei. Der Alkohol sei eine der bedeutendsten Ursachen der Epilepsie. Dann stellte Redner noch die Anfrage, wie Brom bei der Heilung der Epilepsie wirke. Direktor Pieper deutete die pädagogische Heilung an, indem er die Schwankungen des Gemütszustandes nicht durch Strafen, als vielmehr durch freundliche Behandlung beeinflußt wissen will. Außerdem solle man solche Kinder unter gute Aufsicht stellen und sie mit Unterricht vollständig verschonen. — Prof. Aschaffenburg stimmte den Ausführungen Dr. Strohmeyers teils zu, wandte aber ein, daß nicht immer ein Verfall der geistigen Kräfte vorhanden und Brom ein recht zweifelhaftes Mittel sei. Er warnte dann noch vor großer Strenge in der pädagogischen Behandlung, die noch häufig anzutreffen sei. Die Mithilfe der Lehrer bei der Diagnose der Epilepsie könne man nicht entbehren. Es handele sich bei letzterer zunächst weniger um eine vollständige als vielmehr um eine Wahrscheinlichkeitsdiagnose; mit dieser gelange man vorerst viel weiter. — Direktor Trüper stimmte den vorhergehenden Ausführungen im wesentlichen zu und wünschte, daß sich die Schulärzte mehr als bisher mit der Psychiatrie des Kindes beschäftigen, daß sie auch auf dem Lande angestellt werden und jeder Kreis mindestens einen Schularzt erhält, wie diese Einrichtung bereits im Meiningischen getroffen worden ist.

Den dritten Vortrag hielt Direktor Trüper. Er sprach über „Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursachen der Gesetzesverletzungen Jugendlicher“. Redner erinnerte zunächst an die betrübende Tatsache, daß 1901 fast 50000 Kinder oder Jugendliche im Alter von 12—18 Jahren gerichtlich bestraft wurden. Aber noch viel größer sei

die Zahl derjenigen jugendlichen Sünder, die überhaupt nicht vor den Strafrichter kommen. Wie diese 50000 vor dem Gericht behandelt und damit zugleich fürs spätere Leben beeinflußt waren, dürfe man nicht übersehen. Überdies müsse man überlegen, daß sie dem Staate viel Geld kosten. Die Hauptursache des Mißerfolges in dem heutigen Strafsystem liege in dem mangelnden Verständnis des Unfertigen und Pathologischen beim Kinde. Zwar werde der Psychiater heute schon vor Gericht gezogen, aber nur höchst selten, wenn es sich um kleinere Fehler handle. 1901 habe man in Deutschland 22858071 Personen im Alter von 12—18 Jahren gezählt; trotzdem gebe es noch nicht einen einzigen Lehrstuhl, der sich mit dem Werden, Wachsen und Gedeihen dieser 22 Millionen beschäftige. Könne man wirklich glauben, daß ein Mensch in der Nacht vom 12. zum 13. Lebensjahre plötzlich die Schwelle von der Unzurechnungsfähigkeit zur Zurechnungsfähigkeit überschreite? Einen anderen Übergang kenne aber das Gesetz nicht, ebensowenig eine verminderte Zurechnungsfähigkeit, und wo sei bei diesen eigenartigen Definitionen auch nur ein bescheidenes Plätzchen für alles Wechselnde und Werdende in der Entwickelung der Kinder und Jugendlicher? Da frage es sich doch wirklich, ob man den Brunnen erst dann zudecken müsse, wenn das Kind bereits ertrunken sei! Direktor Trüper besprach hierauf einige Fälle psychopathischer Minderwertigkeiten, die in neuester Zeit die Gerichte beschäftigt und allgemein großes Interesse geweckt haben (Fall Dippold, Fischer und Hüssener). Er zeigte an diesen Beispielen, namentlich an Hüssener, woher diese Minderwertigkeiten kommen und führte als eine Hauptursache den zu frühen und häufigen Alkoholgenuß an. Zur Verhütung dieser durch die obigen Namen berührten Morde wäre es dadurch gekommen, wenn man das Abnorme ihres seelischen Lebens schon frühe erkannt und eine entsprechende pädagogische Behandlung angewandt hätte. Redner hatte seinen längeren mit vielem Beifall aufgenommenen Ausführungen folgende Thesen zugrunde gelegt: 1. Es gibt abnorme Erscheinungen und Zustände im Seelenleben der Jugend, die nicht unter die Rechtsbegriffe „Unzurechnungsfähigkeit" und „Geistesschwäche" fallen, die aber doch pathologischer Natur sind und bei manchen zu Gesetzesverletzungen führen, ja unbewußt drängen. 2. Diese Zustände entwickeln sich allmählich aus kleinen Anfängen und können, rechtzeitig erkannt und zweckentsprechend in der Erziehung berücksichtigt, in den meisten Fällen gebessert werden. So können zugleich jugendliche Gesetzesübertretungen verhütet und ihre Zahl wesentlich vermindert werden. 3. Es ist darum im öffentlichen Interesse dringend erwünscht, daß Lehrer, Schulärzte, Seelsorger und Strafrichter sich mehr als bisher dem Studium der Entwickelung der Kindesseele und ihren Eigenarten widmen, um der Entartung des jugendlichen Charakters rechtzeitig vorbeugen zu können. Namentlich ist es erwünscht, daß an den Universitäten in Verbindung mit pädagogischen Seminaren Vorlesungen über Psychologie und Psychiatrie des Jugendalters gehalten werden und daß in den Volksschullehrer-Seminaren die künftigen Lehrer Anleitung zum Beobachten des kindlichen Seelenlebens erhalten. 4. In allen Schulen ist mehr als bisher der Erziehung des Gefühls- und Willenslebens Rechnung zu tragen und der einseitigen intellektuellen Überlastung vorzubeugen. 5. Bevor jugendliche Individuen wegen Gesetzesverletzung öffentlich vor den Straf-

richter gestellt werden, sollten sie zunächst einem „Jugendgericht", bestehend aus dem Leiter der betreffenden Schule, dem Lehrer des betreffenden Kindes, dem Schularzte, dem Geistlichen und dem Vormundschaftsrichter, überwiesen werden. 6. Statt oder neben der Strafe als Sühne oder der bloßen Einsperrung zum Schutze der Gesellschaft gegen die Übeltäter sollte in besonderen Anstalten, von besonders vorgebildeten Pädagogen unter medizinisch-psychiatrischem Beirate geleitet, eine für Leib und Seele sorgfältig erwogene Heilerziehung Platz greifen. Die Fürsorgegesetze tragen bisher diesen Anforderungen nicht genügend Rechnung.

In der Diskussion bemerkte Geh. Justizrat Prof. v. Liszt-Berlin, daß manche Schuld des Gesetzgebers leider immer auf die Juristen abgeschoben werde. Zum Problem der jugendlichen Übeltäter habe die Kriminalistische Vereinigung schon Vorschläge gemacht, die den lebhaften Beifall verschiedener Kreise fanden. Die Kriminalistische Vereinigung habe immer den Grundsatz vertreten, daß das Kind unter keinen Umständen vor den Strafrichter gehöre. Er bitte daher, These 5 abzulehnen. Darauf zog Direktor Trüper die erwähnte These zurück, während die übrigen Leitsätze einstimmig angenommen wurden.

In den Vorstand wurden gewählt: Geh. Medizinalrat Dr. Binswanger-Jena, Prof. Ebbinghaus-Breslau, Prof. Rein-Jena, Direktor Trüper-Jena, Prof. Ziehen-Halle, Medizinalrat Leubuscher-Meiningen, Gymnasialdirektor Altenburg-Wohlau und Prof. Oppenheim-Berlin.

Nordhausen. C. Geisel.

Berichte und Besprechungen.

B. Otto. Lehrgang der Zukunftsschule nach psychologischen Experimenten für Eltern, Erzieher und Lehrer dargestellt. Leipzig, Scheffer 1901. 219 S.

B. Otto. Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. Erster Jahrgang 1901. Zweiter Jahrgang 1902. Leipzig, Scheffer.

In folgendem möchte ich die Leser dieser Zeitschrift auf einen abseits von der großen Heerstraße wandelnden pädagogischen Reformer hinweisen, der seine Methode auf psychologische Gedankengänge, ja, psychologische „Experimente" aufbaut, und dessen Bestrebungen vielleicht auch der wissenschaftlichen Psychologie einige Ausbeute werden bringen können, freilich nicht sowohl durch seine praktisch-pädagogischen Ideen, wie durch gewisse aus ihnen hervorgegangene theoretische Nebeninteressen, die der Erforschung der Kindersprache dienen.

Die Geschichte der Pädagogik ist vielleicht reicher als irgend ein anderes Kulturgebiet an den Erscheinungen der „ewigen Wiederkehr". So ist Otto, der Lichterfelder Lehrer, nicht so sehr, wie er selbst glaubt, ein Schüler Steinthals und Paulsens, sondern ein „Basedow revidivus". Der ganze Intellektualismus des 18. Jahrhunderts lebt in ihm wieder auf, dem nüchterne

Verstandesklarheit identisch mit Naturgemäßheit und mit Geistesbildung ist, der alles historisch Gewordene über den Haufen wirft, zu Gunsten eines aus Eigenem gemachten Systems der Dinge, Begriffe und Worte, der da glaubt, daß die Welt nur der neuen Methode (damals nannte man sie rational, heute psychologisch) bedürfe, um Dummheit und Geistesknechtschaft los zu werden und die Kluft zwischen Bildung und Unbildung zu überbrücken. Der speziell philanthropistische Einschlag aber zeigt sich darin, daß auch für Otto Unterricht nicht sowohl ein Hinaufziehen des Kindes zum Lehrer, sondern ein Herablassen des Lehrers zum Kinde ist, ein völliges Mundgerechtmachen alles Schweren, ein Meiden alles Zwangsmäßigen, ein Auflösen des Unterrichts in Plauderei und Scherz, Spiel und Sport. Wie Basedow seine Schüler die „Gazetten" lesen ließ, so bringt Otto in seinem „Hauslehrer" und seinen Einzelwerken (Fürst Bismarcks Lebenswerk. Der Leipziger Bankkrach usw.) aktuelle Tagesereignisse, politische Belehrungen usw. „in der Sprache der Zehnjährigen", „der Zwölfjährigen". Wie Basedows Tochter Emilie das berühmte Paradigma für den Wert der neuen Methode war, so hat Otto an seinen eigenen Kindern seine Methode durchgeführt. Wie Basedow die seltsamsten spielerischen Institutionen erfand zur Aufstachelung des Ehrgeizes, so ließ Otto seine Schüler nach der Sekundenuhr aufsagen und in der Geschwindigkeit „Rekorde schlagen". Und wie endlich Basedow und seine Schüler aus warmem Interesse für die Jugendliteratur jene vielberühmten Bearbeitungen für die Jugend vornahmen (man denke nur an Campes Robinson), so stellen Otto und die Seinen den Faust, die Odyssee, das Nibelungenlied in der Sprache der Kinder dar.

Die im „Lehrgang" geschilderte Methode Ottos, die er an die Stelle des Elementarunterrichts setzen will, ist die sokratische: Bewußtmachung des schon unbewußt Vorhandenen. Vor allem Lese- und Schreibunterricht muß ein Anschauungs- und Sprachunterricht stehen, in dem die Schüler aus wirklichen Objekten (nicht Bildern) und aus scheinbar zufällig gesprochenen Sätzen des Lehrers oder der Mitschüler alles entwickeln sollen, was darin an Begriffen, an Wortformen und an Lauten enthalten ist. Durch das Prinzip der Isolierung der Schwierigkeiten wird bewirkt, daß nichts unklar bleibt. Ja, auch die Bezeichnungen müssen die Schüler selbst finden, was nur möglich ist durch Schaffung einer ganz neuen deutschen Terminologie. (Beispiele: der Vokal a heißt Öffner, der Konsonant s Zahnbrise, das Objekt heißt der Dulder, die zweite Person der Hörer, der Konjunktiv Präs. heißt Jetztzeitwunsch usw.) Auf diese Weise lernt das sieben- bis achtjährige Kind im Anschauungsunterricht die Begriffe des Dinges, des Teiles, des Merkmals, des Vorgangs, des Naturgesetzes (!), der Definition (!), im Sprachunterricht die Laute nach einem wissenschaftlichen (nämlich nach den Organen und deren Bewegungen angelegten) System, die Formenlehre und Syntax, und erhält so, wie Otto meint, aus eigenem Denken heraus wirklich jene formale Bildung, die das Gymnasium mit seinem neunjährigen Lateinunterricht nicht erreicht. Ist erst diese formale Vorbildung da, so sind für die Aneignung nicht nur des Lesens, Schreibens, Rechnens, sondern auch beliebiger Wissenschaften keine Schwierigkeiten mehr vorhanden. Wieder im Anschluß an Erlebnisse des Tages wird Nationalökonomie und Statistik, Strafrecht und bürgerliches Recht usw. durchgenommen; „das Ge-

dächtnismäßige in Geschichte und Geographie fällt dem sportmäßigen Lernbetrieb anheim."

Selbst angenommen, O. hätte recht, daß sich die richtige Anwendung der Methode, die meines Erachtens durchaus Ausfluß einer besonders gestalteten persönlichen Begabung ist, verallgemeinern ließe, wäre sie wünschenswert? Besteht denn tatsächlich die Aufgabe des Unterrichts darin, alles Unbewußte nur ja bewußt zu machen, in Regeln und unter neue Termini zu bringen? Ist denn die ungeheure kraftsparende Funktion des Unbewußten und der Tradition, wodurch ja erst neue Kräfte für den Kulturfortschritt frei werden, nicht ein Faktor, mit dem der Unterricht rechnen soll, statt Zeit und Kraft auf Neufindung von längst Besessenem, auf Neubenennung von längst Formuliertem zu wenden? Das muß die Wissenschaft tun, und es ist der fundamentale intellektualistische Irrtum Ottos, daß Unterricht Wissenschaft im Kleinen sei; spricht er doch selbst von „philosophisch geschulten achtjährigen Kindern", von einer „im Unterricht experimentell erwachsenden Kategorientafel".

Von Einzelheiten des Lehrganges sei nur weniges erwähnt. Das Prinzip der „Isolierung der Schwierigkeiten" ist psychologisch durchaus nicht einwandfrei; die gegenseitige Stützwirkung verschiedener Elemente ist oft größer als ihre gegenseitige Hemmung, und so glaube ich trotz Otto, daß der heutige Schreibleseunterricht mit seiner gleichzeitigen Einprägung von Schriftbild, Laut und Schreibebewegung eine Arbeitsersparnis gegenüber dem Sukzessivverfahren Ottos ist. — So geschickt und von guter psychologischer Intuition zeugend im ganzen die Art ist, wie O. die Kinder die Begriffe finden und entwickeln läßt, so laufen auch hier Fehler mit unter. Der Begriff der Ursache entspringt psychologisch nicht, wie O. noch im Anschluß an Hume meint, der regelmäßigen Sukzession zweier Vorgänge, sondern dem Bewußtsein, daß der eigene Wille sich in Tun umsetzen kann; O. dürfte sich nicht wundern, wenn seine Schüler die Nacht als Ursache des Tages und den Donner als Wirkung des Blitzes auffassen. Falsch ist endlich die Behauptung, daß im Deutschen das Partizip Präsentis nur der Schriftsprache, nicht der Sprechsprache angehöre; Ausdrücke wie „lebendes Wesen", „ein reizendes Kind", „ein erhebender Anblick" usw. sind doch wohl nicht nur gedruckt zu finden.

Nun noch einige Worte über die „Hauslehrer"bestrebungen Ottos. Diese Wochenschrift soll dazu dienen, Eltern und Erziehern Anleitung zu geistigem Verkehr mit den Kindern zu geben. Geistiger Verkehr ist für O. wieder identisch mit verstandesmäßig utilitaristischer Aufklärung. Die Kinder sollen Tagesereignisse, politische und soziale Angelegenheiten und auch Dichtungen in einer ihnen angemessenen Sprache zugeführt erhalten. Die ihnen angemessene Sprache ist nach O. die Sprache, die sie selbst sprechen, diese aber kennen wir überhaupt noch gar nicht recht — und damit kommen wir zu der Stelle, wo Ottos Bestrebungen sich mit der modernen Kinderforschung berühren. Nach Otto beruht ein großer Teil der Erfolglosigkeit der heutigen Kindererziehung darauf, daß Kindererzieher bezw. Kinderbücher einerseits und die Kinder andererseits verschiedene Sprachen sprechen, sich überhaupt nicht verstehen. Jede Altersstufe habe ihre eigene Sprache, die a priori nicht konstruiert werden kann, sondern stu-

diert werden muß; das Kauderwelsch der Ammen und Kindermädchen hat nichts zu tun mit der wirklichen Sprache der Kinder, zu denen sie sprechen. So stellt sich denn der Hauslehrer die Aufgabe, einerseits wirklich Aufzeichnungen von Sprach- und Schreibprodukten aus verschiedenen Altersstufen zu bringen, andererseits schon fortlaufend zu versuchen, Lese- und Erzählungsstoffe in die Sprache bestimmter Altersstufen zu übersetzen. Der letzte Teil des Unternehmens ist pädagogisch wieder überaus bedenklich. Ist es wirklich wahr, daß Jugendlektüre in demselben Stil, mit den gleichen kindlichen und kindischen Ausdrücken („Wortwiederholungen, ungelenken Wendungen, Anakoluthen", vergl. Vorwort zu Ottos Faust-Bearbeitung X.) geschrieben sein muß, wie die Kinder sprechen, die es lesen sollen? Ist das Lesen und Hören von Geschichten nicht eine andere Funktion als das Selbstsprechen? Schon immer haben Eltern und Erzieher das intuitive Bedürfnis und mehr oder minder die intuitive Fähigkeit gehabt, das zu Erzählende dem kindlichen Geiste anzupassen, ohne dabei den Hauptreiz des teilweise Fremdartigen und Andersartigen, des nicht ganz zu Begreifenden, kurzum des Poetischen und Märchenhaften verloren gehen zu lassen. Freilich war es ihnen selbstverständlich, stilistische Mängel, Sprachfehler, Ungeschicklichkeiten, die der natürlichen Trivialsprache des Kindes anhaften, durch ihre Autorität nicht noch vorbildlich zu machen. An der Sprache der Erwachsenen und der Bücher, die die Kinder lesen, klimmen diese hinauf zu höheren Entwicklungsstufen, gerade, weil jene nicht ganz ihre eigene Sprache sprechen, die sie schon beherrschen. Mündliche und schriftliche Jugenderzählungen sind gewissermaßen „Kunst" für das Kind, heben es über den Alltag und seine enge Welt hinaus, und Kunst muß mehr sein als bloß ablauschender und abschreibender „Naturalismus", den Otto ausdrücklich für die Sprache seiner Erzählungen in Anspruch nimmt.

Ohne Vorbehalt darf man dagegen die Forderung Ottos begrüßen, die auf das Studium der Kindessprache geht. O. hat durchaus recht, daß die verschiedenen „Altersmundarten", wie er es nennt, genau ein gleiches Anrecht auf wissenschaftliche Fixierung und Analyse haben, wie etwa die Stammesmundarten; und wie auch diese gegenüber der Schriftsprache sich erst in letzter Zeit wissenschaftliche Beachtung erzwungen haben, so wird es auch mit den Altersmundarten geschehen. Um den Hauslehrer in dieser Beziehung zu entlasten, giebt O. vom Herbst 1903 ab ein „Archiv für Altersmundarten und Sprechsprache" heraus, das zunächst möglichst umfassendes Material an Aufzeichnungen von kindlichen Sprachprodukten, sodann aber auch die grammatische Bearbeitung dieses Materials enthalten soll. Dieses Archiv wird von der modernen Kindesforschung aufrichtig willkommen geheißen werden, besonders, wenn sich O. entschließen wird, durch Verzicht auf seine besondere phonetische und grammatische Terminologie das Archiv auch für Nichtkenner seiner Methode lesbar zu machen.

Breslau. W. Stern.

Eingesandt.

Wir erhielten folgendes Eingesandt:

„Euer Hochwohlgeboren! In Ihrer Zeitschrift für pädagogische Psychologie etc. (5. Jahrg., Heft 3, 1903) befindet sich eine Rezension über den an unserer Anstalt eingeführten Kanon deutscher Dichtungen (S. 227 f.).

Der Herr Rezensent Siegbert Schayer geht bei der Beurteilung des Buches, das übrigens nur zum Gebrauch an unserer Anstalt zusammengestellt ist, von ganz falscher Voraussetzung aus, wenn er meint, das Buch solle eine handliche Sammlung derjenigen Gedichte geben, deren Kenntnis als unentbehrlich für den Schüler angesehen werde. Das Buch enthält vielmehr solche Gedichte, die der Schüler auswendig lernen, sowie immer wieder repetieren muß und so gewissermaßen als κτῆμα εἰς ἀεὶ mit ins Leben nimmt. Neben diesem Kanon haben die Schüler selbstverständlich noch ein Lesebuch, das andere Gedichte enthält, deren Kenntnis als unentbehrlich betrachtet wird, also auch die, die der Herr Rezensent nicht missen möchte. Es ist unbegreiflich, wie ein Kenner der Gymnasialgepflogenheiten, namentlich der von vielen Anstalten eingeführten Kanones von Gedichten, zu einer so ganz verkehrten Ansicht über den vorliegenden Kanon gelangen konnte.

Ich ersuche, vorstehende Erklärung in der nächsten Nummer Ihrer Zeitschrift gefälligst zum Abdruck bringen zu wollen.

Hochachtungsvoll

Kgl. Rektorat des Theresien-Gymnasiums.

J. Nicklas.

Hierzu bemerkt Herr Oberlehrer Dr. Schayer, dem wir von der Erklärung Kenntnis gaben:

„Aus der vorstehenden Erklärung entnehme ich gern, daß meine Anschauungen über die Auswahl der in der Schule zu lesenden deutschen Gedichte weniger stark von denen der Verfasser des „Kanons" abweichen als ich bei meiner Beurteilung angenommen habe und habe annehmen müssen, weil eben in dem Büchlein kein Wort über seine Bestimmung enthalten ist. Selbstverständlich ist es nicht, daß die darin vereinigten Stücke zum Auswendiglernen bestimmt sind; dazu sind ihrer nach den an preußischen Anstalten herrschenden Vorschriften wiederum zu viele. Übrigens vermag ich auch unter dem veränderten Gesichtspunkte die Auslese nicht überall zu billigen. Diese Auffassung sowie die „verkehrte Ansicht" über den Zweck der Zusammenstellung ist nicht nur meine persönliche, sondern sie wird von berufner Seite, der die „Gymnasialgepflogenheiten" in Bezug auf die Kanones wohl vertraut sind, vollauf geteilt. Siegbert Schayer.

Mitteilungen.

Die gemeinschaftliche Erziehung beider Geschlechter in Amerika.

Wenig bekannt dürfte in Deutschland die Tatsache sein, daß sich in den Vereinigten Staaten von Amerika seit 1870 die für das dortige Volksschulwesen gemachten Aufwendungen verdreifacht haben, ja daß man gegenwärtig daselbst in einem Jahre zu dem bezeichneten Zwecke so viel ausgibt, wie Deutschland, England und Frankreich zusammen während des gleichen Zeitraumes für ihre Kriegsmarine. Von jeher hat man außerdem in der Union die großartigsten Privatspenden für Unterrichtszwecke gemacht, z. B. seit 1893 bis jetzt 115—120 Millionen Dollars. Dies und vieles andere, namentlich auch über das dortige, von unserem vielfach gänzlich abweichende, Unterrichtsverfahren, die Handhabung der Disziplin und den gesamten Zustand des Schulwesens in den Vereinigten Staaten berichten Band XI und XII des großen, vom britischen Unterrichtsministerium, Board of education, herausgegebenen Sammelwerkes: Special Reports on Educational Subjects. Volumes XI d, XII: Education in the United States of America. London 1902. Eyre & Spottiswoode. 8⁰. 1200 S. Preis $4^3/_4$ s. Bedeutende Sachverständige, wie Thiselton Mark, M. E. Sadler, Fitch, Alice Ravenhill u. a. haben an dem das Unterrichtswesen aller Kulturstaaten behandelnden Werk mitgearbeitet.

Die coeducation, der gemeinsame Unterricht beider Geschlechter, ist fast in allen Volks-, Mittel- und Hochschulen der nordamerikanischen Freistaaten eingeführt, sodaß auch unter den gesamten dortigen Lehrkräften volle zwei Drittel weiblich sind und an der Universität zu Chicago sich 48 Prozent weibliche neben 52 Prozent männlicher Studierender befinden. Unbedingt unterschreiben wir die von Dr. W. T. Harris angegebenen Gründe des Vorherrschens der Koedukation in Nordamerika als richtig und teilweise auch für deutsche Verhältnisse nicht ganz ungeeignet. Er sagt: Sie (d. h. die Koedukation) ist naturgemäß, denn sie entspricht den Gewohnheiten und Empfindungen des Alltagslebens. Sie ist unparteiisch, denn sie bietet beiden Geschlechtern die gleichen Bildungsmöglichkeiten. Sie ist wohlfeiler als der gesonderte Unterricht.

Sie bietet den Lehrern und den Schuldirektoren bezüglich der Zuerkennung, der Abstufung des Unterrichts und der Disziplin große Bequemlichkeiten. Sie ist dem Geist, der Moral, den Gewohnheiten und der Entwicklung der Schüler zuträglich. So weit Dr. Harris. Schon früher haben wir darauf hingewiesen, daß im Waisenhaus zu Cempins im Seinedepartement seit zwei Jahrzehnten mit der Koedukation die besten Erfolge erzielt sind, ebenso in der von Cempins aus angeregten Schule der Freidenker bei Brüssel.

Schon seit 1875 sind in den Vereinigten Staaten die Lehrmethoden, namentlich in der Volksschule, gründlich umgestaltet, wenn auch gute nichtamerikanische Ideen grundsätzlich daselbst nicht verworfen wurden. Hauptsächlich hat sich in der Union und auch in Kanada die durchaus gesunde, auch für unser gesamtes Schulwesen richtige und leicht anwendbare Auffassung immer mehr Bahn gebrochen, daß die Volksschule die Grundlage nicht nur für ein demokratisches, sondern für jedes Gemeinwesen bildet und daher unbedingt von den Kindern der reichsten Leute, ebenso wie von denen der ärmsten, welche bekanntlich oft die vorzüglichsten Schüler sind, allein besucht werden muß. Die Mitschüler und Mitschülerinnen wählen sich in der Union selbst einen sogenannten Klassenpräsidenten oder eine Klassenpräsidentin, unserm Primus oder Ordnungsschüler vergleichbar, welche Würde weit öfter ganz armen als reichen Kindern erteilt wird. Die Disziplin beruht in den Vereinigten Staaten nicht, wie in Deutschland, auf dem kategorischen Befehl des Lehrers und dem Grundsatze Bene imperanti bene paretur, sondern auf der völligen Sympathie der lehrenden Person mit der lernenden, der Anregung und Erklärung der ersteren, insbesondere aber der den Schulpersonen seitens der Lehrer stets beigebrachten oder beizubringenden Auffassung von der unbedingten Ersprießlichkeit des Unterrichts für die Lernenden, sowie ihrer Selbstarbeit und Geistesschulung auf Grund der Erfahrung. So lernen die Schüler und Schülerinnen in gemeinsamer Arbeit durch Tun, nicht durch abstraktes logisches Denken und Kombinieren.

Sehr einfach wird in der Union die Frage des Religionsunterrichts behandelt und gelöst, indem in ihm überall nur die ethische Seite hervorgehoben wird. Welche Schwierigkeiten hat dagegen allen europäischen Staaten von jeher und ganz besonders auch jetzt die Lösung dieser Frage bereitet! Fitch sagt darüber einfach: Die Geistlichen als solche haben mit der Schule nichts zu tun. Die Verfassungen aller Bundesstaaten sprechen die gänzliche Freiheit der religiösen Anschauung und des Religionsunterrichts, sowie die gesetzliche Gleichstellung aller Bekenntnisse aus. Dabei muß nicht etwa angenommen werden, daß die Bibel in den nordamerikanischen Schulen gar nicht benutzt wird; nur in 197 von 946 Lehranstalten war sie nach dem Berichte der betreffenden Direktoren vom Religionsunterricht ganz ausgeschlossen.

Auch in Bürgerkunde wird in allen Schulen der Union unterrichtet, selbst zuweilen zwecks Erwerbung der im späteren Leben so wichtigen Sprechfähigkeit Stadtvertretungs- oder ähnliche Sitzungen mit fingierten Tagesordnungen abgehalten, der Patriotismus durch Absingen nationaler Lieder und Veranstaltung geschichtlicher Gedenkfeiern, an denen sich in hervorragendem Maße auch die weibliche Jugend im Verein mit der männlichen beteiligt, gekräftigt und so der Erziehung überall die Koedukation zu Grunde gelegt.

Besonders wichtig ist auch der Umstand, daß in der Union die Frau in der Schulverwaltung eine wichtige Rolle spielt, natürlich nur hinsichtlich der Mädchenschulen. Übrigens werden auch in einer alten, bisher noch nicht aufgehobenen, preußischen Ministerialverordnung vom 26. Juni 1811, auf welche die Berliner Volksschullehrerin Fräulein Gädke in der Sitzung des

Vereins Berliner Volksschullehrerinnen vom 19. Mai 1903 zur Begründung ihrer Aufstellungen mit Recht hingewiesen hat, die Schuldeputationen ausdrücklich aufgefordert, die Frauen bei zutreffenden Maßnahmen zu Rate zu ziehen und die Hausmütter des Ortes für die Angelegenheiten der Schule zu interessieren. Die Schuldeputationen, selbst der größten Städte in Deutschland, enthalten dagegen oft nur zwei oder höchstens drei Schulmänner, so daß die Frau in diesem Kollegium gar nicht gehört werden kann. Weibliche Schulinspektoren gibt es, soviel wir wissen, innerhalb des Deutschen Reiches bis jetzt nur in Baden und zwar in Offenburg.

Die Forderung, daß die Frau auch in Deutschland in der Schulkommission Sitz und Stimme habe, ist unbedingt anzuerkennen. Es steht fest, daß die den Mädchen früher zuteil gewordene Unterweisung in der Hauptsache Gemütsbildung war und vielfach auf rein äußerlich angeeignetem, sehr bald wieder vergessenen Wissen beruhte, während doch die letzten Schuljahre für die Töchter, insbesondere die der arbeitenden Klassen, die wichtigsten sind. Daher würde es sich unstreitig empfehlen, tüchtigen Lehrerinnen das Ordinariat in den oberen Mädchenklassen anzuvertrauen. Alle diese durchaus billigen Ansprüche würde nun auch die deutsche Lehrerin geltend machen können, wenn ihr gleich ihrer amerikanischen Kollegin Sitz und Stimme in der Schulverwaltung, d. h. in der Schuldeputation oder dem Schulvorstande eingeräumt würde.

Wollstein. Karl Löschhorn.

Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder.

Bereits in den letzten zehn Jahren des vergangenen Jahrhunderts sind in vielen größeren Städten Deutschlands, namentlich in Berlin, Breslau, Magdeburg, Hannover, Posen, Lübeck, Braunschweig u. a. Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder ins Leben gerufen, die sich recht gut bewährt haben. Was in diesen Anstalten, die im allgemeinen nur von einer beschränkten Anzahl von Schülern und Schülerinnen besucht werden, gelehrt wird, steht noch unter den Anforderungen der einfachen Volksschule, so jedoch, daß die betreffenden Kinder immerhin noch das, was sie für ihr späteres Leben unbedingt gebrauchen, genügend lernen, also wenigstens soviel, daß sie mittels eines ihren Fähigkeiten angepaßten Unterrichts eine bescheidene Verwendung in der bürgerlichen Gesellschaft finden, d. h. sich ihren Unterhalt später selbständig, oder ziemlich selbständig erwerben können. Es handelt sich also stets um Kinder, die noch immer bildungsfähig, aber infolge von Unglücksfällen, Krankheiten oder erblichen Belastungen geistig zurückgeblieben sind und bei ihrer geschwächten Auffassungs- und Denkfähigkeit dem Unterrichte in der Volksschule durchaus nicht zu folgen vermögen. Für blödsinnige und an Krämpfen leidende Kinder wie notorische Idioten ist der Besuch der Hilfsschule schon aus dem Grunde gänzlich ausgeschlossen, weil der Staat auf diesem Gebiete schon selbst seit langer Zeit eigene, vortrefflich eingerichtete Heil- und Lehranstalten besitzt.

Die Einrichtung der Hilfsschulen ist hauptsächlich deswegen mit großer Freude zu begrüßen, weil den Volksschullehrern bei der vielfachen Über-

füllung ihrer Klassen die Zeit fehlt, sich mit den Schwachbefähigten eingehender zu beschäftigen, wenn sie nicht andere Schüler dabei vernachlässigen wollen. Diese Wenigbegabten neigen nun, wie leicht erklärlich ist, weil sie im Unterricht meist unberücksichtigt bleiben müssen, also unbeschäftigt sind, zu Störungen aller Art, sind außerdem dem Hohn und Spott ihrer Mitschüler ausgesetzt und werden dadurch nicht selten verbittert, trotzig und boshaft. Es werden daher und zwar stets mit Genehmigung der Eltern und nach voraufgegangener ärztlicher Untersuchung, wie einer Prüfung der Fähigkeiten des betreffenden Schülers im Beisein der städtischen Schuldeputation in die Hilfsschulen nur solche Kinder aufgenommen, welche eine andere Volksschule zwei Jahre hindurch ohne Erfolg besucht haben. Dem Unterricht wird ein für vier aufsteigende Klassen festgesetzter Lehrplan zugrunde gelegt. Im Deutschen werden die Kinder wenigstens soweit gefördert, daß sie fließend und mit Verständnis lesen, die Sprache anderer verstehen und sich durch die Sprache anderen verständlich machen lernen. Im Rechnen wird der Zahlenkreis 1000 eingehend behandelt. Beim Unterricht in der Heimatkunde wird von den vier Jahreszeiten ausgegangen und dann zur Heimatstadt und deren Umgebung vorgeschritten. Eingehend werden dann lediglich die Heimatprovinz oder, wenn es klein ist, das Heimatland, nur kurz dagegen Deutschland und die einzelnen Weltteile behandelt. Im Geschichtsunterricht werden den Lernenden die bedeutendsten Personen und Ereignisse der preußischen Geschichte vorgeführt, im naturkundlichen Unterricht die wichtigsten Pflanzen und Tiere, im Singen eine Anzahl Lieder eingeübt. Der den Schwachbegabten zu erteilende Unterricht im Zeichnen umfaßt Netzzeichnen und freies Zeichnen. Außerdem wird Knaben und Mädchen wöchentlich Handarbeitsunterricht in zwei Stunden erteilt, auch Turn- und Spielstunden werden ihnen gegeben. Knaben, namentlich schwerfällige und ungeschickte, sollen dadurch einigermaßen gewandt gemacht werden, Auge und Hand zu üben und zu bilden, sowie in sich Formen- und Schönheitssinn zu wecken und zu pflegen. Die Mädchen lernen sticken, nähen, stopfen und flicken. Überall ist die Behandlung eine durchaus individuelle. Vielfach sind daher die Klassen in den Hilfsschulen vollständig durchgeführt und die Stunden für Religion, Deutsch und Rechnen gleichgelegt, da die Erfahrung aufs deutlichste gezeigt hat, daß die Leistungen geistig schwacher Kinder in den einzelnen Fächern nicht selten sehr verschieden sind und auf die angegebene Weise ein Austausch einzelner Kinder zwischen den verschiedenen Klassen der Anstalt leicht ermöglicht werden kann.

Anfangs pflegte man in verschiedenen Städten die Hilfsschulen einer oder mehreren Volksschulen anzugliedern, sehr bald aber erkannte man, daß dies nicht der geeignete Weg sei, um die schwachbefähigten Kinder genügend zu fördern, und eröffnete daher verhältnismäßig schnell für dieselben selbständige, als gesonderte Organismen zu betrachtende Hilfsschulen in eigens zu diesem Zwecke angekauften städtischen Grundstücken.

Möge dies Verfahren die weiteste Nachahmung finden, denn — die Starken bedürfen des Arztes nicht, sondern die Kranken.

Wollstein. Karl Löschhorn.

Bibliotheca pädo-psychologica

von

Leo Hirschlaff.

Literatur des Jahres 1901.

A. Allgemeine Psychologie.

c. Die höheren seelischen Funktionen (Vorstellungen, Gefühle, Strebungen, Grundgesetze des seelischen Geschehens.)

Fortsetzung.

660. Collier, J.: Varying Ideals of Human Beauty. Nineteenth Cent., 1901, LXIX, 116—130.

661. Cordes, G.: Experimentelle Untersuchungen über Assoziationen. Philos. Stud. XVII (1), 30—77. 1901.

662. Coulon, H.: De la liberté individuelle. Paris, Marchal & Billard, 1900.

663. Coupin, H.: Illusion d'optique. La Nature, 1901, XXIX, 90, 283.

664. Coutaud, A.: Des émotions gaies chez quelques animaux. Rev. de l'Hypnot., 1899, XIV, 207—214, 229—236.

665. De Craene, G.: L'abstraction intellectuelle. Rev. Néo-Scol., 1901, VIII, 243—257.

666. Creighton, J. E.: Criteriology and Truth. Philos. Rev., 1901, X, 45—56.

667. Croce, B.: Giambattista Vico, Primo scopritore della scienza estetica. Napoli, Detken & R., 1901, Pp. 46.

668. v. Czobel, St.: Die Entwicklung der Religionsbegriffe als Grundlage e. progressiven Religion. (Die Genesis unserer Kultur.) (In vier Halbbdn.) 1. Halbbd. S. 1—282; 2. Halbbd. S. 283—578; 3. Halbbd. 2. Bd. S. 1—288; 4. Halbbd. 2. Bd. S. 289—526. Leipzig 1901, Lotus-Verlag.

669. Dahlmann, F. W.: Philosophie des Sichselbstbewußtseins. Chicago, Koelling & Klappenbach, 1901. Pp. 146.

670. Darwin, F.: The Movements of Plants. Nature, 1901, LXV, 40—44.

671. Dás, B.: The Science of the Emotions. London, Theosoph. Publ. Soc., 1900. Pp. 183.

672. Davies, H.: Method of Aesthetics: a Note. Philos. Rev. X (1), 28—35. 1901.

673. Debove: Forme tardive de l'ictère émotif. Gaz. Hebd. de Méd. et de Chir., 1901, XLVIII, 385—387.

674. Delbrück, B.: Grundfragen der Sprachforschung. Strassburg, Trübner. 1901. Pp. VII + 180.

675. Desertis, V. C.: Psychic Philosophy as the foundation of a religion of natural Law. 358 S. London, Wellby.

676. Dheur, P.: Les amoureux de la douleur. Paris, Soc. d'Ed. scient., 1900.

677. Dixon, W. A.; Benthall, W.: Automatic Actions. Nature, 1901, LXV, 102; 152.

678. Dodge, R.: The Psychology of Reading. Psychol. Rev., 1901, VIII, 56—60.

679. Donat, J.: Zur Frage über den Begriff des Schönen. Philos. Jahrb., 1901, XIV, 142—160.

680. Donitreff: Des impulsions associées et pures au point de vue de la responsabilité morale. (Thèse.) Montpellier, 1901.

681. Dupré et Devaux: Rire et pleurer spasmodiques par ramollissement nucléo-capsulaire antérieur, etc. Rev. Neurol., 1901, IX, 919—920.

682. Dyck, W.: Beziehungen zwischen künstlerischem und wissenschaftlichem Erfassen der Natur. Beilage zur Allgemeinen Zeitung, Nr. 35.

683. Dyroff, A.: Der Begriff der psychischen Disposition bei Wundt. Akten des 5. internationalen Kongresses katholischer Gelehrter, S. 197.

684. Egger, V.: L'innovation psychique. Association de ressemblance et de contiguïté, association de ressemblance et imagination. Rev. d. Cours et Conf., 1901, 3 & 10 jan., 14 fév., 21 mars.

685. Eisler, R.: Das Bewußtsein der Außenwelt. Grundlegung zu einer Erkenntnistheorie. Leipzig, Dürr. 1901. 106 S.

686. Ellis, F. W.: Studies in the Physiology and Psychology of Visual Sensations and Perceptions. Amer. Journ. of Psychol. V (7), 462—486. 1901.

687. Elschnig: Zur Kenntnis der binocularen Tiefenwahrnehmung. Graefes Arch. LII (2), 294—301. 1901.

688. Erdmann, B.: Umrisse zur Psychologie des Denkens. (Philos. Abh. Sigwart z. 70. Geburtst. gew.) Tübingen, Mohr, 1901. Pp. 3—46.

689. Erdmann, B.: Die psychologischen Grundlagen der Beziehungen zwischen Sprechen und Denken. Arch. f. syst. Philos. VII (2, 3 u. 4), 147—176, 316—371, 439—490. 1901.

690. Ettlinger, M.: Zur Grundlegung einer Ästhetik des Rhythmus. Diss. München 1899. 44 S.

691. Eucken, R.: Der Wahrheitsgehalt der Religion. 448 S. Leipzig 1901, Veit & Co.

692. Eucken, R.: Das Wesen der Religion, philosophisch betrachtet. Vortrag. 15 S. Leipzig 1901, G. Wigand.

693. Evellin, F.: Pour la raison pure: les conflits de l'imagination et de la raison. C. R. Acad. d. Sci. Mor. et Pol., 1901, CLV, 783—825. Paris, Alcan, 1901. Pp. 34.

694. Fairbanks, K.: Note sur un phénomène de prévision immédiate. Arch. de Psychol. Suisse Rom., 1901, I, 95—98.

695. Falty, O.: Über den Wert des Schönen. Langensalza, Beyer, 1901.

696. Fischer, E.: Glauben und Wissen. 20 krit. Essays. 232 S. Bamberg, Handelsdruckerei. 1901.

697. Fischer, O.: Der Gang des Menschen, IV. Abhandlungen der Gesellschaft der Wissenschaften, Göttingen, mathematisch-naturwissenschaftliche Classe, 26. B. 88 S. Dasselbe: Biologisches Centralblatt, S. 779—799.

698. Fite, W.: Art, Industry and Science. Psychol. Rev. VIII (2), 128 bis 144. 1901.

699. Flournoy, Th.: Le cas de Charles Bonnet, hallucinations visuelles chez un vieillard opéré de la cataracte. Arch. de psychol. de la Suisse rom. I, 1—23. 1901.

700. Flügel, O.: Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 31 S. — Pädag. Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Hrsg. v. Frdr. Mann. 167. Hft. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

701. Fogazzaro, A.: Il dolore nell'arte. Milano, Castoldi, 1901.

702. Forel, A.: Über die Zurechnungsfähigkeit des normalen Menschen. Vortr. 3. Aufl. München, E. Reinhardt. 1901. 27 S.

703. Forel, A.: Faktoren des Ich. Zukunft, 36. B. S. 7—19, 59—68.

704. Förster, O.: Beiträge zur Physiologie und Pathologie der Coordination. Monatsschr. f. Psychiat. u. Neurol. X (5), 334—347. 1901.

705. Fragstein, v.: Über Synkinesien bei intaktem Nervensystem an der Hand eines selbst beobachteten Falles. Monatsschr. f. Psychiat. u. Neurol. X (5), 348—358. 1901.

706. Franken, E.: Wie erlangt und wie erhält man sich ein gutes Gedächtnis? 119 S. Berlin 1901, H. Steinitz.

707. French, F. C.: The Doctrine of the Twofold Truth. Philos. Rev., 1901, X, 477—487.

708. Freudenberg: Apollonius von Tyana. (Zur religiösen Psychologie.) Die übersinnliche Welt, 8. J. S. 269—271.

709. Fullerton, G. S.: Free-will and the Credit for Good Actions. Pop. Sci. Mo., 1901, LIX, 526—534.

710. Gabler, G. A.: Kritik des Bewußtseins. Eine Vorschule zu Hegels Wissenschaft der Logik. Neue Ausgabe, 255 S. Leiden 1901, (Amsterdam, J. Müller).

711. Gaetschenberger, R.: Grundzüge einer Psychologie des Zeichens. Dissert. Würzburg. 1901. 132 S.

712. Gale, H.: On the Psychology of Advertising. Psychol. Stud. (Gale's), 1900, I, 39—69.

713. Gannouchkine, P.: La volupté, la cruauté et la religion. Ann. Méd.-Psychol., 1901, XIV, 353—375.

714. Gaule, J.: Periodischer Ablauf des Lebens. Pflüger's Archiv, 87. B. S. 538—552.

715. Gellé: Les sons voyelles en fonction du temps. Voix Parlée et Chantée, 1901, XII, 113—120.

716. Gercke, A.: Analyse als Grundlage der höheren Kritik. Neue Jahrbücher f. d. klassische Altertum, S. 1—38, 81—112, 185—213.

717. Gerling, Fr. W.: Das Ich u. die Unsterblichkeit. 127 S. Leipzig 1901, E. H. Mayer.
718. Gerschmann, H.: Kunst und Moral. Vortrag. 30 S. Königsberg, W. Koch. 1901.
719. Germain, A.: L'art chrétien. L'interprétation de la piété par les arts plastiques. Ann. de Philos. chrét. 71, (1), S. 424—439.
720. Gießler, C. M.: Die Atmung im Dienste der vorstellenden Tätigkeit. Leipzig, Pfeffer, 1901.
721. Gietmann, G.: Nochmals über den Begriff des Schönen (Erwiderung). Philos. Jahrb., 1901, XIV, 298—314, 409—415.
722. Gillette, J. M.: The Relation of Emotion to Mathematical Belief. Psychol. Rev., 1901, VIII, 602—606.
723. Glaser, R.: Das Seelenleben des Menschen im gesunden und kranken Gehirn. Frauenfeld, J. Huber, 1901. Pp. 165.
724. Gnesotto, A.: Interesse e disinteresse nei sentimenti ed in particolare nei sentimenti morali. Riv. Filos., 1901, IV, 58—63.
725. Goblot, E.: La musique descriptive. Rev. philos. 52 (7), 58—77. 1901.
726. Goerth, A.: Der Begriff „Idee". Die deutsche Schule, S. 474—482, 555—562. 1901.
727. Del Greco: Idee fisse e digregazione psicologica. Ann. di Nevrol., 1900, XVIII, 111—123.
728. Griveau, M.: La sphère de beauté, lois d'évolution, de rhythme et d'harmonie dans les phénomènes esthétiques. Paris, Alcan, 1901. Pp. 900.
729. Groos, K.: Experimentelle Beiträge zur Psychologie des Erkennens. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVI, 145—167.
730. Groß, H.: Zur Frage des reflexoiden Handelns. Archiv für Kriminalanthropologie und Kriminalistik, 7. B. S. 155—158. 1901.
731. Guibert: La formation de la volonté. Rev. de Philos., 1901. I, 657—693.
732. Gumpertz, K.: Über die physiologischen Grundlagen des Zeugeneides. Sep. 11 S. Berlin, J. Goldschmidt. 1901.
733. Gumpertz, K. Über doppeltes Bewußtsein. Berlin. klin. Wochensch., 1901, XXXVIII, 1134—1136.
734. Gutberlet, C.: Teleologie und Causalität (Schluß). Philos. Jahrb. 14, (1), S. 47—61. 1901.
735. Hallez: Considérations sur le Beau et les Beaux-Arts. Rev. Néo-Scol., 1901, VIII, 225—242.
736. Hamann, R.: Das Problem des Tragischen. Ztsch. f. Philos. u. phil. Kr., 1901, CXVII, 231—249; CXVIII, 89—107.
737. Hardy, E.: Psychologisch-ethische Hauptrichtungen des Buddhismus. Akten des 5. internationalen Kongresses katholischer Gelehrter, S. 192. 1901.
738. Hartenberg, P.: Les timides et la timidité. Paris, Alcan. 1901. 265 S.
739. Hartland, E. S.: Some Problems of Early Religion in the Light of South African Folk-lore. Folk-Lore, 1901, XII, 15—40.

740. v. Hartmann, E.: Wundt's Weltanschauung. Gegenwart, Nr. 27, 28. 1901.
741. v. Hartmann, E.: Das Unbewußte in der modernen Philosophie. Gegenwart, Nr. 4. 1901.
742. v. Hase, K.: Die psychologische Begründung der religiösen Weltanschauung im 19. Jahrhundert. Vortrag. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 3, S. 1—26. — Dass. Sep. 26 S. Berlin, H. Walther. 1901.
743. Haskovec: Contribution à la connaissance des idées obsédantes. Rev. neurol. IX (7), 330—349. 1901.
744. Haslbruner, K.: Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Eine philosophisch-pädagog. Studie. 107 S. Wien 1901, H. Kirsch in Komm.
745. Heck, O.: Physiologie: Die menschl. Sinnestätigkeiten, Bewußtsein, Wille, Vorstellen, Empfinden, Denken, Urteilen u. Handeln. 132 S. Homberg 1901, Th. M. Spanner Nachf. in Komm.
746. Heilbronner, K.: Über die transcorticale motorische Aphasie und die als „Amnesie" bezeichnete Sprachstörung. Arch. f. Psychiat. 34 (2). 103 S. 1901.
747. Heine, Gerh.: Das Wesen der religiösen Erfahrung. (III. 103 S.) Leipzig, 1900, E. Haberland. 1901.
748. Hempstead, L.: The Perception of Visual Form. Am. Journ. of Psych. XII (2), 185—192. 1901.
749. Henry, V.: Le langage martien: étude analytique de la genèse d'une langue. Paris, Maisonneuve, 1901.
750. Herder's Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Hrsg. u. mit einer Einleitung u. Anmerkgn. versehen v. Th. Matthias. 153 S. Aus: Neudrucke pädagogischer Schriften. XVI. Leipzig, F. Brandstetter. 1901.
751. Heymans, G.: Untersuchungen über psychische Hemmung. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVI, 305—382.
752. Hirn, Y.: The Origins of Art. A Psychological and Sociological Inquiry. 331 S. London, Macmillan & Co. 1901.
753. Hirschlaff, L.: Über die Furcht der Kinder. Zeitschr. f. päd. Psychol., Pathol. u. Hygiene III (4), 296—315; 1901. IV (1), 39—56; (2), 141—156. 1902.
754. Höffding, H.: La base psychologique des jugements logiques. Rev. philos. 52 (10 u. 11), 345—378 u. 501—539. 1901.
755. Holtum, G. v.: Tierisches und menschliches Erkennen. Philos. Jahrb., 1901, XIV, 395—408.
756. Homans, J.: Les secrets du coloris. Rev. Néo-Scol., 1901, VIII, 195—207.
757. Huber, D.: Über Ursprung und Entwicklung der Sprache. II. Teil. Progr. Bern 1901, 60 S.
758. Hübner, E.: Ideenassoziation. Bericht der Senckenbergischen naturforschenden Gesellschaft in Frankfurt a Main, I. S. 130—132. 1901.
759. Huey, E. B.: On the Psychology and Physiology of Reading. II. Amer. Journ. of Psychol. XII (3), 292—312. 1901.
760. Hughes, H.: Bedeutung der Mimik für den Arzt. 15 S. Berlin, Vogel & Kreienbrink. 1901.

761. Hughes, C. H.: Normal and Abnormal, Rational and Irrational, Healthy or Unhealthy Delusion. Alien. & Neurol. 1901, XXII, 643—656.

762. Husserl, E. Logische Untersuchungen. II. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis. Halle, Niemeyer. 1901. 718 S.

763. Infeld: Physiologie der Gesichtsvorstellung. Wiener medicinische Presse, S. 2129. 1901.

764. Isenberg, & Vogt, O.: Zur Kenntnis des Einflusses einiger psychischer Zustände auf die Athmung. (Schluß.) Ztsch. f. Hypnot., 1901, X, 229—242.

765. Jehan, R.: Se sent-on libre avant d'agir? Akten des 5. internationalen Kongresses katholischer Gelehrter, S. 207. 1901.

766. Kappes, M.: Zur Psychologie der Gefühle. Akten des 5. internationalen Kongresses katholischer Gelehrter, S. 216. 1901.

767. Karlowa, O.: Bemerkungen zu Otto Lyons Pathos der Resonanz. (Progr.) Pleß, 1901. Pp. 18.

768. Kellor, F. A.: The Association of Ideas. Pedag. Sem., 1901, VIII, 341—350.

769. Ker, W. P.: Imigination and Judgment. Int. J. of Ethics, 1901. XI, 469—481.

770. Kerrl, Th.: Darstellung und Beurteilung der Apperceptions- und Aufmerksamkeitslehre von Wundt. Aus der Schule für die Schule, S. 337—353. 1901.

771. Kinnaman, A. J.: A Comparison of Judgments for Weights Lifted with the Hand and Foot. Amer. J. of Psychol., 1901, XII, (2), 240—263.

772. Kirchhoff: Considérations sur les expressions de la physiognomie et en particulier celle de la mélancholie. Rev. de Psychol. Clin. et Thér., 1901, V, 134—143.

773. Kirn, O.: Glaube u. Geschichte. Univ.-Progr. Leipzig 1900. 83 S.

774. Kirschkamp, J.: Die Liebe in der natürlichen und in der übernatürlichen Ordnung. Univ.-Progr. Bonn 1900, 14 S. 1901.

775. Kirschmann, A.: Zum Problem der Grundlagen der Tiefenwahrnehmung. Philos. Stud. XVIII (1), 114—126. 1901.

776. Knauer: Die Vision im Lichte der Kulturgeschichte. — Der Dämon des Sokrates. Eine naturgeschichtlich-psychiatrische Studie. Leipzig. W. Friedrich. 1900. 222 S. (23. 152).

777. Knowlson, T.: The art of thinking. 148 S. London, Warne. 1901.

778. Köberle, J.: Die Motive des Glaubens an die Gebetserhörung. Gel. 30 S. Leipzig, A. Deichert Nachf. 1901.

779. Koch, J. L. A.: Die menschliche Freiheit, Verantwortlichkeit und Zurechnungsfähigkeit. Korrespondenzblatt des Württembergischen ärztlichen Landesvereins, S. 577—601. 1901.

780. König, Ed.: Ursprung der Sprache. (Verhältnis von Tier und Mensch.) Der Beweis des Glaubens. S. 101—109. 1901.

781. Korn: Über Sinneswahrnehmungen und Sinnestäuschungen. Nach e. Vortrag. 29 S. Berlin-Südende, Vogel & Kreienbrink. 1901.

782. Krause, E.: Neue optische Täuschung. Prometheus, Nr. 601. 1901.

783. Kreßner, P. M.: Die Religion im Lichte des Bewußten. 2. Titel-Aufl. 447 S. Leipzig 1901, A. Lorentz.

784. Kries, J. v.: Über die materiellen Grundlagen der Bewußtseinserscheinungen. Tübingen, J. C. B. Mohr, 1901. Pp. VI + 54.

785. Krug, H.: De pulchritudine divina. (Diss.) Breslau, 1901. Pp. 71.

786. Lagrave, C. de. L'autosuggestion naturelle. Rev. de l'Hypnot., 1899, XIV, 257—266.

787. Lagrave, C. de: La volonté et l'autosuggestion. Rev. de l'Hypnot., 1901, XVI, 185—187.

788. Laignel-Lavastine: Audition colorée familiale. Rev. neurol. IX (23), 1152—1162. 1901.

789. Laloy, L.: Origine de l'instinct du coucou. La Nature, 1901, XXIX, 10—11.

790. Lapicque, L.: Sur le temps de réaction suivant les races ou les conditions sociales. C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXII, 1509—1511.

791. Larden, W.: Optical Illusion. Nature, 1901, LXIII, 372.

792. Larguier des Bancels: Sur la mémorisation. Bull. Soc. l'Etude Psychol. de l'Enfant, 1901, II, 123—125.

793. Larroque, F.: Psycho-physiologie musicale. Rev. scient. XV (2), 44—49. 1901.

794. Lasch, R.: Besitzen die Naturvölker ein persönliches Ehrgefühl? Ztsch. f. Sozialwiss., 1900, III, 837.

795. Laureys, J.: Comment l'œil et la main nous renseignent différemment sur le volume des corps. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 264—274.

796. Leclère, A.: Essai critique sur le droit d'affirmir. Paris, Alcan, 1901. Pp. 264.

797. Lee, V., & Anstruther-Thomson, C.: Le rôle de l'élément moteur dans la perception esthétique visuelle. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 468—477.

798. Lehmann, A.: Die körperlichen Äußerungen psychischer Zustände. II. Die physischen Äquivalente der Bewußtseinserscheinungen. Übers. von Bendixen. Leipzig, Reisland. 1901. 327 S.

799. Lemaitre, A.: Audition colorée et phénomènes connexes observés chez des écoliers. Paris, Alcan. Genf, Eggimann. 1901. 170 S.

800. Lenz, R.: Ursprung und Entwicklung der Sprache (mit besonderer Rücksicht auf Jespersen). Die neueren Sprachen, 8. B. S. 513—534, 577—589, 9. B. S. 1—12. 1901.

801. Lercher, L.: Zur Frage über die Objektivität der sinnlichen Erfahrungen. Ztsch. f. kath. Theol., 1901, XXV, (3, 4), S. 472—497, 678—703.

802. Leser, H.: Das Wahrheitsproblem unter kulturphilosophischem Gesichtspunkt. Eine philosophische Skizze. Hab. 90 S. Leipzig 1901, Dürr'sche Buchh.

803. Leuba, J. H.: Introduction to a Psychological Study of Religion. Monist, 1901, XI, 195—225.

804. Leuba, J. H.: The Contents of Religious Consciousness. Monist, 1901, XI, 536—573.
805. Leuba, J. H.: The Psychological Content of Religion. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 369—370.
806. Levy, J. A.: Het indeterminisme. (De psychische causaliteit.) Leiden, 1901. Pp. 10 + 317.
807. Lipps, G. F.: Die Theorie der Collectivgegenstände. Philos. Stud., 1901, XVII, 78—184, 467—575.
808. Lipps, Th.: Das Selbstbewußtsein; Empfindung und Gefühl. 42 S. 1901, Aus: Grenzfragen des Nerven- u. Seelenlebens. Einzel-Darstellungen f. Gebildete aller Stände. Hrsg. v. L. Loewenfeld und H. Kurella. 9. Hft. Wiesbaden, J. F. Bergmann. 1901.
809. Lipps, Th.: Von der Form der ästhetischen Apperception. Philos. Abhdlg. Gedenkschr. f. R. Haym. S. 365—406. 1901. Halle, Niemayer.
810. Lipps, Th.: Psychische Absorption. Sitzungsberichte der königlich bayrischen Akademie der Wissenschaften zu München, S. 549—607. — Dass. Sep. 59 S. München, G. Franz. 1901.
811. Logan, J. D.: Source and AEsthetic Value of Permanency in Art and Literature. Philos. Rev., 1901, X, 36—44.
812. Losski, N. O.: Die Gefühlstheorie von James. Vosprosi Philos., 1901, XII (Pt. 2), 99—134.
813. Loveday, T: Theories of Mental Activity. Mind X (40), 455—478. 1901.
814. Lüer, H.: Die Entwicklung in der Kunst. Ein Erklärungsversuch. 71 S. Straßburg, J. H. E. Heitz. 1901.
815. Lugaro, E.: Una definizione obiettiva dei fenomeni psichici. Arch. per l'Antropol. e l'Etnol. XXXI 26 S. 1901.
816. Lütgenau, F.: Der Ursprung der Sprache. Eine sprachpsychologische Untersuchung. 32 S. Leipzig 1901, H. Seemann Nachf.
817. McAllister, C. N.: Researches on movements used in writing. Stud. fr. Yale Psychol. Lab., 1900 (1901), VIII, 21—63.
818. McCorn, W. A.: Hallucinations: Their Origin, Varieties, Occurrence and Differentiation. Amer. J. of Insan., 1900, LVII, 417—428.
819. Magathaès, J. de: Note sur la psychopathie des idées fixes; nature et mécanisme des obsessions. C. R. IVe Congres Int. de Psychol., 1900 (1901), 594—604.
820. McGilvary, E. B.: „The Eternal Consciousness." Mind, N. S., 1901, X, 479—497.
821. McKendrick, J. G.: Experimental Phonetics. Nature, 1901, LXV, 182—189.
822. Manacéïne, M. de: Sur les sentiments et les sensations et leurs différences fondamentales. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 278—283.
823. Manno, R.: Die Voraussetzungen des Problems der Willensfreiheit. Zeitschr. f. Philos. u. philos. Kritik 117 (2), 210—223. 1901.
824. Marbe, K.: Experimentell-psychologische Untersuchungen über das Urteil: Eine Einleitung in die Logik. Leipzig, Engelmann. 1901. 103 S.

825. Markus, D.: Die Associationstheorien im 18. Jahrhundert. (I.) Diss. Bonn 1900. 30 S. 1901.
826. Markus, F.: Die Associationstheorien im XVIII. Jahrh. Aus: Abhandlungen zur Philosophie u. ihrer Geschichte. Hrsg. v. B. Erdmann. 15. Hft. 72 S. Halle, M. Niemeyer. 1901.
827. Marshall, H. R.: Consciousness, Self-Consciousness and the Self. Mind N. S. X (37), 98—114. 1901.
828. Martin, B. V.; Bartrum, C. O.; Daubeny, G. A.: Does Man use his Arms in Locomotion? Nature, 1901, LXV, 80; 102; 127.
829. Martinak, E. Psychologische Untersuchungen zur Bedeutungslehre. Leipzig, Barth. 1901. 98 S.
830. Marty, A.: Über die Ähnlichkeit. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 360—362.
831. Massarani, T.: Storia e Fisiologia dell'arte di ridere. Milano, Hoepli, 1900.
832. Maus: Gottesbewußtsein der alten Chinesen. Allgemeine Missionszeitschrift, S. 209—229. 1901.
833. Mauthner, F.: Beiträge zu einer Kritik der Sprache. 1. Bd. Sprache u. Psychologie. 657 S. 2. Bd. Zur Sprachwissenschaft. 735 S. Stuttgart 1901 J. G. Cotta Nachf.
834. Mauxion, M.: La vraie mémoire affective. Rev. Philos., 1901, LI, 139—150.
835. Mayer, A. und Orth, J.: Zur qualitativen Untersuchung der Assoziation. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 26. B. S. 1—14. 1901.
836. Meige: Les mouvements en miroir. (XIe congrès d. méd. alien. et neurol.) Rev. Neurol., 1901. IX, 780—781. J. de Neurol., 1901, VI, 571—578. Semaine Méd., 1901, XXI, 267.
837. Mélinand: Psychologie de la pudeur. La Revue, 1901, XXXVII, 392—401.
838. Mélinand, C.: Le sentiment de la peur. La Revue, 1901, XXXIX, 526—536.
839. Mellone, S. H.: The Nature of Self-Knowledge. Mind X (39), 318—335. 1901.
840. Menard: Perception des deux côtés du corps; l'allochirie. Cosmos, 1901, L., (II), 529—531.
841. Meredith, J. C.: Popular Observations concerning the Ridiculous. Westminster Rev., 1901, CLV, 687—696.
842. Merzbacher, L.: Regulation der Bewegungen der Wirbeltiere, I. Pflüger's Archiv, 88. B. S. 453—474. 1901.
843. Meumann, E.: Experimente über Ökonomie und Technik des Auswendiglernens. Schweizerische Lehrerzeitung, Zürich. No. 42. 1901.
844. Mey, Curt: Die Musik als tönende Weltidee. Versuch e. Metaphysik der Musik. 1. Tl. Die metaphysischen Urgesetze der Melodik. 398 S. Leipzig 1901, H. Seemann Nachf.
845. Meyer, G.: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Graphologie. Jena, Fischer. 1901. 81 S.

846. Meyer, M.: Contributions to a Psychological Theory of Music. The Univ. of Missouri Stud. I (1), 80 S. 1901.

847. Michelson: Le cerveau et le langage. Voix Parlée et Chantée, 1901, XII, 257—283.

848. Moisant, R. P.: Le sentiment; les théories psychologiques. I. Ann. de Philos. Chrét., 1900, XLIII, 269—291; 1901, XLIII, 440—455, 564—578.

849. Moisant, R. P. X., S. J.: Le sentiment: les théories intellectualistes. II. Ann. de Philos. chrét. 71, (1), S. 440—455. 1901.

850. Morgan, C. L.: The Swimming Instinct. Nature, 1901, LXIV, 208.

851. Münch, W.: Menschliche Schönheit. Westermann's illustrierte deutsche Monatshefte, Mai, S. 244—256. 1901.

852. Münch, W.: Rolle der Anschauung im Kulturleben der Gegenwart. Preußische Jahrbücher, 104. Bd. S. 193—223. 1901.

853. Murisier, E.: Les Maladies du Sentiment Religieux. (Bibl. de phil. cont.). Paris, Alcan, 1901. Pp. 176.

854. Myers, Ch. S.: Experimentation on Emotion. Diss. Mind N. S. 37, S. 114—115. 1901.

855. Nagel, W. A.: Zwei optische Täuschungen. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVII, 277—281.

856. v. Neupauer, J. R.: Giebt es unbewußte Seelenvorgänge? Natur und Offenbarung, S. 693—696. 1901.

857. v. Obermayer, A.: Zu den aus Helligkeitsunterschieden entspringenden optischen Täuschungen. Jahrbuch für Photographie, S. 205—209. 1901.

858. O'Dell, St. E.: Heads, and how to read them. A popular guide to Phrenologie. 112 S. London, Pearson. 1901.

859. Oltmanns, J.: Form und Farbe. 212 S. Hamburg, A. Janssen. 1901.

860. Oltuszewski, W.: Psychologie u. Philosophie der Sprache. Berlin, Fischer. 1901. 70 S.

861. Ormond, A. Th.: Foundations of knowledge. In three parts. 528 S. London, Macmillan & Co. 1901.

862. Orth, J.: Kritik der Assoziationseinteilungen. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, S. 104—119. 1901.

863. Pacheu, P.: Psychologie des mystiques. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 752—755.

864. Panizza, M.: La teoria delle impressioni ed i principî della psicologia. Roma, 1901. Pp. 87.

865. Patrick, G. T. W.: The Psychology of Profanity. Psychol. Rev. VIII (2), 113—127. 1901.

866. Patrick, H. T.: Imperative Conceptions. N. Y. Med. J., 1901, LXXIV, 445—449.

867. Patrick, M. M.: The Psychological Impossibility of Scepticism as Shown in the History of Pyrrhonism. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 311—315.

868. Paulhan, F.: Les phénomènes affectifs et les lois de leur apparition. Paris, Alcan, 1901.

869. Pearson, K.: On the Mathematical Theory of Judgment, with Special Reference to the Personal Equation. Proc. Roy. Soc., 1901, LXVIII, 369—372.

870. Peper, W.: Über ästhetisches Sehen. Aus: Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik u. ihrer Hilfswissenschaften. Hrsg. v. F. Mann. 174. Hft. 56. S. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1901.

871. Peters, G.: Die Graphologie. 80 S. Mülheim a. R. 1900, J. Bagel.

872. Pettazzi: Contributo allo studio delle Allucinazioni acustiche in rapporto colle alterazioni dell'apparato uditivo periferico. Arch. Ital. di Otol., 1900, X, 385—430.

873. Peyton, W. W.: Anthropology and the Evolution of Religion. Contemp. Rev., 1901, LXXX, 213—230, 434—446.

874. Pfeifer, F. X.: Gibt es im Menschen unbewußte psychische Vorgänge? Philos. Jahrb., 1901, XIV, 113—132, 374—394.

875. Philippe, J.: Le problème de la conscience dans la psychologie expérimentale. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 266—268.

876. Pick: Sur l'échographie. Rev. Neurol., 1900, VIII, 822—824.

877. Pick, A.: Neue Mitteilungen über Störungen der Tiefenlocalisation. Neurol. Centralbl., 1901, XX, 338—343.

878. Piéron, H.: Sur l'interprétation des faits de rapidité anormale dans le processus d'évocation des images. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 439—448.

879. Pikler, J.: Physik des Seelenlebens mit dem Ergebnisse der Wesensgleichheit aller Bewußtseinszustände. Allgemeinverständliche Skizze eines Systems der Psychophysiologie und einer Kritik der herrschenden Lehre. 40 S. Leipzig 1901, J. A. Barth.

880. Pillon, F.: La mémoire affective: son importance théorique et pratique. Rev. Philos., 1901, LI, 113—138. (29, 148.)

881. Pizzoli: Examen du mouvement volontaire. Bull. Soc. Etude Psychol. de l'Enfant, 1901, II, 106—109.

882. Pocock, R. I.: Adaptation of Instinct in a Trap-door Spider. Nature, 1901, LXIII, 466.

883. Potwin, E. B.: Study of Early Memories. Psychol. Rev. VIII (6), 596—601. 1901.

884. Prehn, A.: Die Bedeutung der Einbildungskraft bei Hume und Kant für die Erkenntnistheorie. Diss. Halle 1901, 62 S.

885. Prodan, J. S.: „O pamjati" (Über das Gedächtnis) I u. II. Dorpat 1900—1901. 62 u. 392 S.

886. Prowazek, S.: Das Gedächtnis. Die Natur, No. 5. 1901.

887. Puffer, E. D.: Criticism and AEsthetics. Atlantic Mo., 1901, LXXXVII, 839—847.

(Fortsetzung folgt.)

Schriftleitung: F. Kemsies, Schöneberg, Hauptstr. 106 und L. Hirschlaff, Berlin W., Lützowstr. 85b.
Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandl., G. m. b. H., Berlin SW., Kommandantenst. 14.
Druck: Deutsche Buch- und Kunstdruckerei G. m. b. H., Zossen—Berlin SW. 11.

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie,

Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben

von

Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang V. Berlin, Dezember 1903. Heft 6.

Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung

nach eigener Beobachtung behandelt von

Heinrich Idelberger.

(Schluß.)

Nachdem ich bis dahin im allgemeinen die Entstehungsursachen der scheinbaren Worterfindungen dargelegt habe, möchte ich mich nunmehr noch etwas näher mit den Berichten von Stumpf und Hale über angebliche Erfindung einer vollständigen Eigensprache befassen, deren Beurteilung besondere Schwierigkeiten macht. (Stumpf, Eigenartige sprachliche Entwickelung eines Kindes; Zeitschrift für pädagogische Psychologie III., 6. Horatio Hale, the origin of languages, in den Proceedings of the American Association for the Advancement of Science. Vol. XXXV.) Es ist selbstverständlich nicht angängig, diese Berichte in ihrer Ausführlichkeit hier aufzunehmen; ich gebe darum im folgenden Auszüge aus denselben im Anschluß an Meumann (Meumann II. Seite 30 ff.) und Rzesnitzek (Rzesnitzek, a. a. O., Seite 18 ff.).

Der Psychologe Karl Stumpf beobachtete an einem seiner eigenen Kinder die Entstehung einer vollständigen Sondersprache, die sich immer mehr erweiterte und bereicherte, obwohl das Kind völlig normal war. Die Ursache dieser regelwidrigen Sprachentwickelung waren nicht aufzudecken

Das Kind bildete eigene Ausdrücke für Gegenstände, Eigenschaften, Eigennamen, Zahlwörter usw., die sämtlich Verdrehungen und Entstellungen der Sprache der Erwachsenen zu sein schienen; aus diesen entstanden dann später ganze Sätze, die oft kaum noch an die Sprache der Erwachsenen erinnerten und natürlich nur von den Personen verstanden wurden, die täglich mit dem Knaben verkehrten. So sagte das Kind: „ich olol hoto wapa" = Rudi hat mein Pferd umgeworfen. Ich bedeutet dabei „mein", olol ist der Name für Rudi, hoto heißt Pferd, und wapa ist eigene Umbildung aus werfen. Oder: heda krei tück koko prullich wapa = Luise hat mehrere Stücke Zucker in die Milch geworfen. Vergebens versuchten die Eltern, dem Kinde die richtigen Ausdrücke beizubringen; selbst wenn die Mutter ihm Gedichte vorsagte und den Schluß eines Verses ergänzen ließ, setzte das Kind die Worte seiner Eigensprache ein, obwohl der Reim dadurch zerstört wurde: „Fuchs, du hast die Gans gestohlen, gib sie wieder her, sonst wird dich der Jäger holen, mit dem . . . . pupupa." Im Laufe des dritten Jahres gab dann das Kind plötzlich, ohne sichtbaren Anlaß, diese Eigensprache auf.

Der amerikanische Sprachforscher Horatio Hale hat andere sprachliche Abnormitäten mitgeteilt, die sich aus der Isolierung des Kindes erklären sollen. In dem einen Falle berichtet H. von einem Zwillingspaare, das 1860 in einer Vorstadt von Boston geboren wurde. Diese Kinder waren mütterlicherseits deutscher Abstammung, aber die deutsche Sprache wurde in der Familie nicht gesprochen. Im gewöhnlichen Alter begannen diese Kinder zu sprechen, aber nicht englisch, sondern sie bedienten sich einer eigenen Sprache, von deren Gebrauch sie sich auch durch die Versuche einer fünf Jahre älteren Schwester nicht abwendig machen ließen. Selbst die herkömmlichen Wörter „papa" und „mamma" für „Vater" und „Mutter" sprachen sie nicht aus, sondern hatten dafür ihre eigene Bezeichnung. Unter sich verständigten sie sich mit derselben Lebendigkeit und Leichtigkeit wie andere Kinder. Ihr Akzent schien der deutsche zu sein; auch gebrauchten sie wiederkehrende Wörter, von denen die Familie mit der Zeit einige unterscheiden lernte, z. B. „ni—si—boo—a" für Wagen, wobei die Silben manchmal so oft wiederholt wurden, daß daraus ein weit längeres Wort entstand. Im siebenten Jahre zur Schule geschickt, blieben sie

die erste Woche stumm; dann lernten sie allmählich die englischen Wörter, und ihre eigene Sprache verschwand.

Hale erwähnt sodann einen zweiten Fall, von welchem wir nach der eingehenden Untersuchung des Dr. Hun (Dr. E. R. Hun, Singular Development of Language in a Child, in Monthly Journal of Psychological Medicine 1886) einen ausführlicheren Bericht besitzen. Er betrifft ein Mädchen von $4^1/_2$ Jahren in Albany. Im Alter von zwei Jahren war dasselbe noch derart im Sprechen zurückgeblieben, daß es nur die Wörter „papa" und „mama" sprach. Um diese Zeit fing es an, nur selbstgebildete Wörter zu gebrauchen, und obgleich es verstand, was man zu ihm sprach, so ahmte es doch die gehörten Wörter nicht nach. Es hatte auch einen 18 Monate jüngeren Bruder zur Annahme seiner Sprache veranlaßt. Im Hause wurde nur die englische Sprache gesprochen, und es ist zweifelhaft, ob das Kind jemals die französische sprechen gehört hat. Trotzdem haben mehrere von seinen Wörtern einen starken Anklang an das Französische. Mit „feu" (französisch gesprochen) bezeichnet es „Feuer, Licht, Zigarre, Sonne", mit „tout" „alle, jedes", „ne pas" „nicht". „Peti—peti" als Name für den Bruder ist augenscheinlich das französische „petit", und „ma" ist vielleicht das korrumpierte französische Wort „moi". Das Kind sprach ferner „gar" für „Pferd", „deer" für „Geld", „beer" für „Bücher, Schule", „peer" für „Ball", „bau" für „Soldat, Musik", „odo" für „schicken, ausgehen, wegnehmen", „keh" für „beschmutzen", „pa—ma" für „schlafen gehen, Kopfkissen, Bett". Die Neigung zur Reduplikation zeigt sich in „migno—migno" für „Wasser, Wäsche, Bad", „gogo" für „Süßigkeiten, Zucker", „waia—waiar" für „schwarz, dunkel, Neger". „Gummigar" bezeichnet „Brot, Gemüse" und dergl., auch die „Köchin". „Feu" kann auch ein Adjektiv werden, wie in „ne—pas—feu", „nicht warm". Das Zeitwort „odo" besitzt eine verschiedene Bedeutung, je nach der Stellung oder den begleitenden Wörtern; „maodo" bedeutet „ich will ausgehen", „gar—odo" „laß das Pferd kommen", „tout—odo" „alles ist ausgegangen". „Gaän" bedeutet Gott, und bei Regenwetter laufen die Kinder an das Fenster und rufen: „Gaän odo migno—migno, feu odo", d. h. „Gott, nimm den Regen fort und sende die Sonne". „Odo" vor dem Objekt bedeutet „nimm fort", nach dem Objekt „senden". Damit sind auch die An-

fänge einer Syntax gegeben, die wir auch in der Verbindung „mea waia—naiar" „dunkler Pelz" (mea = Katze, Pelz) finden, wobei das Adjektiv dem Substantiv folgt. Die Worte „papa", „mamma" werden in ihrem gewöhnlichen Sinne gebraucht; in der Verbindung „papa—mamma" bezeichnen sie „Kirche, Gebetbuch, Kreuz". „Bau = Soldat" bezeichnet auch einen Bischof, seitdem die Kinder einen solchen in seiner Mitra gesehen hatten. „Gar—odo" bezeichnet eigentlich „laß das Pferd kommen"; seitdem aber die Kinder gesehen hatten, daß, wenn der Vater einen Wagen gebrauchte, derselbe eine Bestellung aufschrieb und nach dem Stall schickte, so fingen sie an, „gar—odo" auch für Bleistift und Papier zu benutzen. Außer diesen beiden Beispielen gibt Hale noch andere höchst interessante Belege dafür, daß sich das kleine Kind scheinbar die Sprache selbst schafft und nur durch das Aufdrängen der Sprache der Umgebung an der Weiterbildung der eigenen Sprache verhindert wird. Auch der Archidiakon Farrar unterstützt diese Ansicht, wenn er sagt: „Die vernachlässigten Kinder einiger kanadischer und indianischer Dörfer, die dort tagelang allein gelassen werden, pflegen selbst eine Art von lingua franca zu erfinden, die teilweise oder gänzlich allen unverständlich ist." (Romanes, Die geistige Entwickelung beim Menschen, Seite 263. Entnommen aus Meumann II. Seite 33.)

Zu diesen Berichten Stumpfs und Hales möchte ich folgendes bemerken. Professor Stumpf glaubt die von der Sprache der Erwachsenen vielfach ganz abweichenden sprachlichen Bildungen seines Kindes als willkürliche, absichtliche Formationen ansehen zu müssen, zumeist erzeugt durch das Bestreben desselben, mit der Sprache zu spielen. (Vergl. hierzu Stumpf, a. a. O., S. 420, 422, 423 (Fußnote), 430 (Fußnote), 440 und 479.) Nun ist die Gewohnheit, hin und wieder mit der Sprache zu spielen, — in Verbindung mit jugendlichem Übermut — ein Faktor, welcher gar häufig Kinder veranlaßt, sprachliche Ausdrücke und Wendungen der Erwachsenen in komischer Weise zu entstellen; doch macht sich derselbe regelmäßig erst in einer Zeit geltend, in der das Kind die Sprache seiner Umgebung mehr oder weniger beherrscht. Für das Kind in den ersten Sprachanfängen — und darum handelt es sich im Falle Stumpf — kommt aber eine derartige willkürliche, mit Bewußtsein und bestimmter Absicht ausgeführte Umbildung nicht in

Frage. Es hat vollauf damit zu tun, die Sprache der Erwachsenen aufzufassen und nachzuahmen; sein Verhalten hierbei ist ein durchaus passives. Daß sich das sprechenlernende Kind nun gar durch ein solches Spielen systematisch eine derartig umfangreiche und entwickelte Sprache, wie die berichtete, schafft, erscheint mir nach meinen Beobachtungen unmöglich. Daß die angeborene Sprachdisposition die Schöpferin dieser eigentümlichen Sprache gewesen sei, halte ich nach meinen obigen Darlegungen über die Entstehungsursachen angeblicher Worterfindungen deshalb für ausgeschlossen, weil fortgesetzt die mannigfaltigsten sprachlichen Entwickelungsreize durch die Sprache seiner Umgebung auf das Kind einwirkten und eine Betätigung der ersteren in der fraglichen Richtung ausschließen mußten. (Über den Einfluß der natürlichen Sprachveranlagung auf die Sprachentwickelung werde ich später noch sprechen.) Stumpf selbst, der das Kind täglich beobachtete, faßt die berichteten eigentümlichen Sprachbildungen nicht als spontane Erzeugung auf; verschiedenfach ist er imstande, die direkte Beeinflussung seitens der Erwachsenen nachzuweisen; wo ihm dies nicht möglich ist, glaubt er, wie oben erwähnt, ein absichtliches Umformen annehmen zu müssen. — Nach meinem Dafürhalten liegt der erste Anlaß zu dieser eigentümlichen Sprachbildung sicherlich in der Unvollkommenheit des Kindes (ungenauem Hören, mangelhafter Beherrschung des motorischen Sprachapparates und unvollkommener Beobachtung). Die plötzliche Aufgabe dieser abnormen Sprache macht es aber unmöglich, anzunehmen, daß das Kind dieselbe nur dem ungenauen Hören etc. verdankt; das lange Festhalten an derselben macht weitere Erklärungsgründe notwendig, und als solche sind nun wahrscheinlich der Eigensinn des Kindes, seine Selbstgefälligkeit, sein Bestreben, etwas Extraes zu leisten (Marotte) anzusehen. —

In den von Hale berichteten Beispielen scheinbarer Spracherfindung möchte ich die Eigentümlichkeit der Sprachproduktionen lediglich auf die im Kinde liegenden Hemmungsursachen zurückführen. Eine vollständige Isolierung dieser Kinder hat wohl nicht stattgefunden, wenigstens nicht in dem Maße, daß jede sprachbildende Anregung von seiten der Erwachsenen ausgeschlossen gewesen wäre; nur eine absichtliche Sprachbeeinflussung scheint unterblieben zu sein. Eben darum aber

halte ich auch — wiederum gestützt auf meine allgemeinen Ausführungen über die Entstehung scheinbarer Worterfindungen — die Annahme für die richtigere, daß bei den uns von Hale vorgeführten Kindern, wie ich schon sagte, die vermeintlichen spontanen Wortbildungen durch die kindliche Unvollkommenheit hervorgerufen worden sind, im übrigen aber diese Sprachprozesse, wie auch sonst, rein assoziativ verlaufen, der assoziativen Analogie und Übertragung folgen. In der Tat verraten ja auch alle diese Wörter bei genauerer Betrachtung deutlich die Verstümmelung und andere Verwendung von Wörtern, die die Kinder gehört haben. Noch bemerken will ich, daß ich den Angaben Hales (bezw. Huns) insofern mit einem leisen Zweifel begegne, als bezüglich des zweiten Falles auch berichtet wird, die Mutter habe zwar die französische Sprache gelernt, dieselbe aber niemals in der Unterhaltung gebraucht. (Stumpf, a. a. O., Seite 446.) Sollten nicht die offenbar dem Französischen entlehnten Ausdrücke „feu", „tout", „ne—pas" etc. auf mütterliche Anregung zurückzuführen sein? Sollte also die Bemerkung Hales, das Kind habe niemals die französische Sprache reden hören, nicht ewta auf einem Irrtum beruhen?

In den voraufgehenden Ausführungen habe ich auch an einer Stelle der Sprachdisposition Erwähnung getan, jener vererbten Anlage zur Sprachbildung, welcher die Verfechter einer Worterfindung diese spontane Worterzeugung zuschreiben. Ich habe dargelegt, daß sie sich in dieser Richtung nicht geltend macht. Da drängt sich uns denn die Frage auf: Ist ihr überhaupt ein Einfluß auf die kindliche Sprachentwickelung zuzuschreiben?

Daß zunächst der Mensch eine erbliche Disposition zur Sprachentfaltung mitbringt, ist nicht zu leugnen. Wir müssen dies vor allem aus entwickelungsgeschichtlichen Gründen annehmen; wir können es aber auch daraus folgern, daß sich individuelle sprachliche Eigentümlichkeiten und Sprachfehler vererben und auch dann geltend machen, wenn Kinder dem Einflusse ihrer Eltern entzogen sind. (Meumann.) Auch die Tatsache, daß eine besondere rethorische Begabung gar häufig in aufeinanderfolgenden Geschlechtern auftritt, wird mit als ein Beweis für das Vorhandensein einer erblichen Sprachveranlagung gelten können. Wie wir uns nun diese Disposition zum Sprechen zu denken haben, oder welche Bedeutung der-

selben wahrscheinlich in der phylogenetischen Sprachentwickelung zukommt: diese Fragen sind für uns in dem gegenwärtigen Zusammenhang gleichgültig. Bei Behandlung des Problems der Worterfindung interessiert es uns nur, etwas über den faktischen Einfluß derselben auf die ontogenetische Sprachentwickelung zu erfahren. Da könnte denn zunächst die Frage aufgeworfen werden: Sind die Eigentümlichkeiten der Kindersprache, wie sie sich in den verstümmelten Nachahmungen des Kindes, falscher Anwendung derselben etc. ausprägen, etwa auf eine Aktivität dieser Disposition zurückzuführen? Auf Grund meiner Beobachtungen muß ich hierauf antworten, daß sich dieselben lediglich aus der Unvollkommenheit des kindlichen Organismus' und Bewußtseins erklären. „Sein ungenaues Hören bewirkt, daß es die Worte falsch auffaßt, seine mangelhafte Beherrschung des motorischen Sprechapparates, daß es die ungenau aufgefaßten Worte verstümmelt wiedergibt, seine unvollkommene Beobachtung, daß es nicht erkennt, auf welche Objekte der Erwachsene seine Bezeichnungen richtet." (Meumann II., a. a. O. Seite 33.) Eine sprachschöpferische Tätigkeit des Kindes ist in diesen Eigentümlichkeiten jedenfalls nicht zu erkennen.

Wenn nun die Sprachdisposition einerseits — wie nachgewiesen — eine spontane Worterzeugung nicht ermöglicht, andererseits auch ein Einfluß derselben in den soeben erwähnten Charakteristika der Kindersprache nicht nachweisbar ist, so müssen wir fragen: Ist diese nicht zu leugnende Naturanlage heute denn ganz bedeutungslos für die kindliche Sprachentwickelung? Zeigt sich in der letzteren nicht ein Moment, welches als Erfolg einer dispositionellen Betätigung aufgefaßt werden könnte?

Als ein solches Moment ist sicherlich die spontane Lauterzeugung und die Bildung von Lallwörtern anzusehen. Denn fast jedes Kind bringt in der Periode des spontanen Lallens massenhaft Laute hervor, wie das Krähen, Girren, Plappern, Schnalzen, Wimmern, Schmatzen, Quieken, Zwitschern, Krackeln, Gohlen, Kutern etc., welche die Personen seiner Umgebung nicht sprechen, die es also niemals von diesen gehört haben kann und welche später auch wieder verschwinden. Auch das hohe Maß von Energie, welches das Kind in den ersten Lebensjahren auf die Aneignung und Ausbildung seiner Sprache

verwendet, werden wir auf Rechnung dieser vererbten Anlage setzen dürfen.

Im übrigen ist ein Einfluß dieser Disposition auf die ontogenetische Sprachentwickelung nicht zu erkennen; er wird vollständig aufgehoben durch die äußeren Sprachentwickelungsreize, die in der Hauptsache von der Sprache der Erwachsenen ausgehen. Die Schwäche der Anlage diesen Entwickelungsreizen gegenüber wird durch die Tatsache gekennzeichnet, daß die äußere Beeinflussung den spontanen und dispositionellen Entwickelungsfaktoren zeitlich bedeutend vorgreift und die Sprache vorzeitig hervortreibt. Dies erhellt besonders daraus, daß einesteils der Einfluß der Erwachsenen auf die kindliche Sprachentwickelung beobachtungsgemäß nahezu vom ersten Lebenstage an beginnt, andernteils die spontane Sprechtätigkeit der mehr oder minder sich selbst überlassenen Kinder später hervortritt als die Sprache der von den Erwachsenen beeinflußten Kinder. „Kinder armer und unbemittelter Eltern lernen später sprechen als die gleichalterigen Nachkommen von Eltern, die sich mehr mit ihren Kindern beschäftigen können oder wollen. Die älteren Kinder derselben Familie lernen in sehr vielen Fällen später sprechen als die jüngeren, und ihr Wortschatz ist in der gleichen Zeit ärmer. Psychologisch beobachtete Kinder pflegen ihre Sprache zu verfrühen gegenüber anderen normalen Kindern." (Meumann I., a. a. O. Seite 67.) In Anbetracht dieser Erscheinung bezeichnet Wundt die Sprachbildung unserer Kinder als eine verfrühte Entwickelung. (Aus Meumann I., a. a. O. Seite 68.)

„Es ist leicht von diesen Überlegungen aus einem Einwande zu begegnen. Man könnte sagen, es entscheide doch nicht allein der Zeitpunkt, in dem sich die Disposition des Kindes zur Sprache geltend macht, sondern in erster Linie die Kräftigkeit dieser Disposition, ihre Widerstandsfähigkeit, ihre plastische Macht gegenüber dem Einfluß der Erwachsenen. Allein es ist leicht zu sehen, daß die Kraft der Disposition eben durch das Zeitverhältnis zwischen ihrem Hervortreten und den äußeren Entwickelunsantrieben bedingt sein muß. Durch die Frühzeitigkeit der Einwirkung der äußeren Einflüsse ist die Schwäche der Disposition gegeben." (Meumann I., a. a. O. Seite 68.)

Im weiteren Verfolg dieser Erwägungen liegt sodann der Schluß nahe, daß diese natürliche Anlage im Laufe der Jahr-

tausende durch ihre geringe Betätigung allmählich verkümmert ist, so daß sich dieselbe in Bezug auf Kräftigkeit und daraus resultierenden Einfluß auf die Sprachentwickelung heute nur noch als ein Rudiment ihrer Ursprünglichkeit darstellt. —

Die Lautentwicklung und deren äussere Bedingungen.

Anhangsweise möchte ich noch etwas näher auf die rein lautliche Seite der Sprache des Kindes eingehen und zwar die Frage der Lautentwickelung in der Periode des spontanen Lallens und deren äußere Bedingungen behandeln.

Welche artikulierten Laute das Kind zuerst spricht, welche in der sprachlichen Entwickelung sodann folgen und welche den Schlußstein in dem Lautgebäude bilden, ob die Laute bei ihrer Entwickelung überhaupt eine bestimmte Reihenfolge innehalten, ob die Lautfolge etwa einem bestimmten Gesetze unterworfen sei: alle diese Fragen sind oft erörtert worden. Besonders lebhaft hat sich die Diskussion in dieser Richtung gestaltet, seitdem Fritz Schultze tatsächlich ein nach ihm benanntes Gesetz der Lautentwickelungsreihe aufgestellt hat in der Form, „daß die Sprachlaute im Kindermund in einer Reihe hervorgebracht werden, die von den mit der geringsten physiologischen Anstrengung zustande kommenden Lauten allmählich übergeht zu den mit größerer, und bei den mit größter physiologischer Anstrengung zustande gebrachten Sprachlauten endet." (F. Schultze, Die Sprache des Kindes. Seite 27. Entnommen aus: Rzesnitzek, Zur Frage der psychischen Entwickelung der Kindersprache. Seite 8.) Nach diesem Schultzeschen Gesetz soll also die Erwerbung der artikulierten Laute durch das Kind dem Prinzip des kleinsten physiologischen Kraftmaßes folgen, wonach die Lippenlaute zuerst und später die Zahn- und Gaumenlaute auftreten. Dieses Prinzip ist dann später auch von Gutzmann (Gutzmann, Die Sprache des Kindes und der Naturvölker. Aus Ament Seite 57) vertreten worden,*) welcher behauptet, die

*) Nach Fertigstellung des Manuskriptes dieser Abhandlung finde ich im „Archiv für die gesamte Psychologie" herausgegeben von E. Meumann, i. Band, 1. Heft, Referate Seite 9 folgende die Frage der Lautentwicklung betreffende Bemerkung Gutzmann's: „Es treten unter diesen Lalllauten sämtliche Laute der späteren Sprache auf. Aus den Beobachtungen aller Autoren zusammengenommen läßt sich dieser Schluß zweifellos ziehen. Ich

Lippen- und Zahnlaute würden auf der Stufe des Lallens, die Gaumenlaute aber erst auf der Stufe der Wortbildung erlernt. Preyer (Die Seele des Kindes, 4. Auflage, Seite 367 ff.; entnommen aus Meumann II. Seite 20). Meumann (Meumann II. Seite 19 ff.), Ament (Entwickelung von Sprechen und Denken beim Kinde. Seite 56 ff.) und Rzesnitzek (Zur Frage der psychischen Entwickelung der Kindersprache. Seite 9 und 10) haben sich nun gegen dieses Schultzesche Gesetz der Lautentwickelungsreihe gewandt. Letzterer hebt besonders noch hervor, daß sich dasselbe auch beim Artikulationsunterrichte Taubstummer keineswegs bewahrheitet. Im übrigen will ich auf die Einwände der genannten Autoren nicht weiter eingehen. Meine Aufgabe soll vielmehr darin bestehen, dieses Gesetz an der Hand von Beobachtungen auf seine Richtigkeit hin zu prüfen, um auf diesem Wege festzustellen, wie sich die Lautentwickelung tatsächlich vollzieht.

Zur Lösung der bezeichneten Aufgabe habe ich bei meinem Sohne Kurt alle neu auftretenden Lalllaute und Lalllautverbindungen aufgeschrieben. Die Mitteilungen, welche die übrigen Kinder betreffen, enthalten im wesentlichen nur die dominierenden Lallwörter. Ich teile die Aufzeichnungen, nach den Lebensmonaten der einzelnen Kinder geordnet, mit.

I. Kurt Idelberger. Die ersten artikulierten Laute waren gegen Ende des dritten Monates vernehmbar. „Ngö" (nasales „n" [tönend oder weich], „g" [tönendes, weiches] sehr leise als Verschlußlaut gesprochen.)

4. Monat: „nga", „cha" (gutturales ch wie in „auch".

5. Monat: „ngr" (palatales „r", übergehend nach ch) „ngra", „angra".

6. Monat: „mbö—mbö" („m" langgezogen, tönendes oder

habe nicht einen einzigen Laut auffinden können, der in dieser reflektorischen Lallperiode nicht aufträte. Das Eine ist aber doch wohl sicher, daß die größte Zahl der Lalllaute sich in dem ersten und zweiten Artikulationsgebiet, also in Verknüpfungen der Konsonanten b, p, m, d, t, n, w mit verschiedenen Vokalen vorfindet. Gegenüber Ament muß betont werden, daß Gutzmann nie bestritten hat, daß Gaumenlaute in der zweiten Periode der kindlichen Sprachentwicklung sich vorfinden, er hat nur darauf hingewiesen, daß dieselben gewöhnlich selten sind und in den meisten Fällen so weit verloren gehen, daß die Nachahmung, wenn das Kind anfängt, seine Aufmerksamkeit auf die Sprache der Umgebung zu lenken und seine eigene Sprache an dieser aufzubauen, in den weitaus meisten Fällen Schwierigkeiten macht."

weiches „b") „mba", „baba", „mbaba", „wa", „m—wa"; (die Lallwörter der vorigen Monate verschwinden allmählich).

7. Monat: Dasselbe wie im 6. Monat. Neue Laute waren nicht zu verzeichnen.

8. Monat: „da", „nda", „ada", adadadada". (Die Reduplikation „baba" war in dieser Zeit ganz verschwunden). „Ara", „rarara" (r ist auch jetzt noch zum größten Teil palatal), s-Laut (ähnlich dem englischen th ausgesprochen, mit der Zungenspitze zwischen den Zähnen.)

9. Monat: „ä—dei—wö—jei"; „ch—ch—ch" (palatales ch, ausgesprochen wie in „ich"); „ja" (j übergehend in palatales ch, wie in „ich") „wauwau", „wau—we", „ma" (ein einziges Mal gesprochen).

10. Monat: „heidididä", „häch" (ch wie in „ich") „jädä", „eija", „ida", „meia", „daudau", „ngw" (die letztere Lautverbindung wurde nur ein einziges Mal gehört). Das dominierende Lallwort in diesem Monat war „papa" (tonloses [hartes] p).

11. Monat: durch Vorschieben der Zunge zwischen die Zähne bringt er einen „l"-ähnlichen Laut hervor. Derselbe verschwand bald wieder.

„Didileide—deiderdei" („r" sehr schwach gesprochen), „ditsch", „dida", „je—jetsch", „jitsch", „jei—jitsch". Kurt hatte das Licht ausblasen gelernt und bringt nun bei dieser Verrichtung einen „f"-ähnlichen Laut hervor. — Die dominierenden Lallwörter in diesem Monat waren „deida" („deide") und „wawa" („wauwe").

12. Monat: „täte" (tonloses [hartes] t), „ämä", „ma". (Der Laut „m" war seit dem 9. Monat ganz verschwunden. Er wurde auch in diesem Monat nur zweimal — in den verzeichneten Lallwörtern — gehört. Im übrigen sprach Kurt allemal, wenn man ihm das Wort „mama" vorsprach, „baba" oder „wawa" nach) — „jei", „leideleideleidelei". (In dieser Verbindung tritt dieser früher schon verzeichnete „l"-ähnliche Laut wieder auf und zwar etwas geläufiger. Die Zunge schiebt er immer bei Aussprache desselben zwischen den Zähnen vor. Der Laut verschwand von da ab wieder.) „Blalab" (ein einziges Mal gehört). „Hich", „ditsch", „zz", „dot". Die dominierenden Lallwörter im 12. und 13. Monat waren: „baba", „wawa" („wowo"), „dada" und „ada". —

II. Heinrich Nau.

7. Lebensmonat: „dada", „hä", „ätsch".

8. Monat: „ra" (palatales r), „äw", „l" (langgezogen), „rarara", „mama", „gra" (tönendes, weiches „g", palatales „r"), „heid", „heid", „häd", „eija" (j kaum hörbar), „ba", „ada", „nda", „ngö".

9. Monat: „hawa—hawe", „m—m—m", „ch" (guttural), „gar", „ngar—ngar". Die dominierenden Lallwörter in diesem Monat sind „baba" und „dada".

10. Monat: „nei", „deidei", „oma", „ma", „hoho", „hoit", „anna".

11. Monat: „randerand", „reidereid", „wawa".

12. Monat: „unge" („onge"), „la", „ff".

13. Monat: „goug", „mimi", „nenne", „memem", „liei".

III. Gretha Schlocker.

4. Monat: „a", „cha" (ch guttural, wie in „auch") „e".

5. Monat: „ngr" palatales r, Zwischenlaut zwischen r und gutturales ch), „ngra".

6. Monat: dasselbe. „s" (ganz leise).

7. Monat: „f", „ba", „wa", „baba", „wawa".

8. Monat: „dada", „mbaba", „wauwa", „heidei".

9. Monat: „adadeita", „mama", „we—we".

10. Monat: „ata", „täde", „nana", „reirei", „didi".

11. Monat: „lala", „leidelei".

IV. Irene Spohr.

3. Monat: „ba", „mä", „cha" (ch wie in auch").

4. Monat: „acha", „bé", „wäh", „awah".

5. Monat: „ao", „ää", „wäwä", schreit einige Laute in verschiedener Höhe.

6. Monat: „awa".

7. Monat: „fä", „mama", „nda".

8. Monat: „häwä", „deidei", „heidei", „mbö".

9. Monat: „baba", „wauwa", „didi".

V. Walter Jost.

4. Monat: „ara" (gutturales r), „gr" (g = Verschlußlaut), „ra".

5. Monat: „agr", „ngr", „ngra".

6. Monat: „angra“, „rara“.

7. und 8. Monat: „mamam“, „bababa“.

9. Monat: „deidei“, „ada“, „nene“, „mei“.

10. Monat: „wa“, „dada“, „zzz“, „ttt....“, „haw“, „hawe“, „hoto“.

VI. Heinrich Zorbach.

3. Monat: „ngö“, „nga“.

4. Monat: „r“ (palatales r), „ngong“, „goch“, „ach“.

5. Monat: „aga“, „acho“, „ao—ao“, „arch“ (palatales r), „aa“, „aua“, „ngara“.

6. Monat: „haw“, „dada“, „gr“ (palatales r).

7. Monat: „ada“, „bw“, „of“, „uo“.

8. Monat: „bf“, „an“ (nasales n), „buf“, „han“ (nasales n), „nda“.

Was lehren uns nun diese Beobachtungen bezüglich der Lautentwickelung?

Die ersten artikulierten Laute treten gegen Ende des dritten, zu Anfang des vierten Lebensmonates hervor. Es sind anfänglich zumeist Kehl- und Gaumenlaute — häufig mit starker nasaler Färbung — in Verbindung mit den Vokalen a, ä, ö. Die Artikulationen sind äußerst schwach und nur von dem aufmerksamen Beobachter erkennbar. Außer den angegebenen artikulierten Lauten erzeugt das Kind spontan eine außerordentlich große Zahl unartikulierter Laute. Man kann nun die Zeit vom Ende des dritten bis Ende des sechsten Monats, in welcher die unartikulierten Laute bei weitem überwiegen, als eine erste Lallperiode ansehen. Sie erhält ihr eigentümliches Gepräge dadurch, daß unter den artikulierten Lauten die Kehl- und Gaumenlaute vorherrschen.

Dies hat offenbar einen physiologischen Grund.

Der aus der Lunge durch die Bronchien austretende Luftstrom schlägt zuerst an Kehle, Nasenrachenraum und Gaumen an, und diesen Artikulationsstellen ist dadurch am frühesten die Möglichkeit zur Übung in der Lautbildung gegeben. Zunge und Lippen besitzen zu dieser Zeit noch eine derartig geringe Motilität, daß sie für die Artikulation vorerst nicht in Frage kommen können.

Gegen Ende des sechsten Lebensmonats ist die lautliche Gliederung so weit vorgeschritten, daß das Kind zum über-

wiegenden Teil artikulierte Laute erzeugt. Nunmehr beginnt eine Lallperiode, welche Professor Meumann ausschließlich als diejenige des spontanen Lallens bezeichnet. Ich möchte sie aus einem Grunde, auf den ich sogleich zu sprechen komme, als eine zweite Periode des spontanen Lallens ansehen. Sie dauert durchschnittlich bis zum zwölften Lebensmonat. In derselben werden sowohl Lippen- und Zungenlaute als auch Gaumenlaute von dem Kinde gesprochen. In Bezug auf die Häufigkeit ihrer Anwendung dominieren nun in dieser zweiten Lallperiode im Gegensatz zu der erwähnten ersten entschieden die beiden erstgenannten Lautgruppen, die Lippen- und Zungenlaute. Es sind vor allem die Lautverbindungen ba, pa, da (dei), ma, wa und die entsprechenden Reduplikationen, die zu großer Geläufigkeit ausgebildet werden. (An dieser Stelle sei bemerkt, daß meinem Sohne Kurt das Lallwort ma (mama) auffallenderweise äußerst schwer fiel. Obwohl ihm dasselbe aus leicht erkennbaren Gründen von der Mutter oftmals vorgesprochen wurde, so gelang ihm die Wiedergabe nur zweimal, im zwölften und dreizehnten Lebensmonat. Vergl. die Bemerkung dortselbst!)

„Schon hier erklärt uns die Kindersprache das Rätsel, warum über den ganzen Erdkreis bei allen Völkern das Wort für Vater und Mutter gebildet ist aus einem Vokal in Verbindung entweder mit einem Lippen- oder einem Zungenlaut und daher überall lautet: Papa, Mama, Baba, Wawa, Fafa, Nana, Dada usw. Es sind das die ersten artikulierten Silben, die das Kind zu bilden vermag, und es ist sehr begreiflich, daß die Eltern diese ersten an sich sinnlosen Lalllaute des Kindes, gewissermaßen seine erste Anrede an Vater und Mutter, auf sich bezogen und davon ihren Namen empfingen. Hinsichtlich der europäischen Sprachen ist diese Tatsache hinlänglich bekannt; es zeigt sich aber auch, daß in 57 bei Lubbock angeführten Negersprachen der Vatername labial Papa, Baba, Wawa, Fa, Fafe, in 17 Negersprachen lingual Da, Dada, Tada, Ada, Oda lautet; daß der Muttername in 15 Negersprachen labial als Ba, Ma, Mama, Ama, Oma, in 33 Negersprachen lingual als Na, Nanna, Ne, Ni, Nde erscheint." (Fritz Schultze, Die Sprache des Kindes. Seite 24 und 25. Entnommen aus E. Rzesnitzek, Zur Frage der psychischen Entwickelung der Kindersprache. Seite 8.) Das Vorherrschen der Lippen- und

Zungenlaute erklärt sich wohl einesteils aus der zunehmenden Beweglichkeit der Lippen und der Zunge infolge der Saugbewegung des Kindes, wodurch gerade die Laute b, p, w, m und d physiologisch am besten vorbereitet werden, andernteils macht sich hierbei auch der Einfluß des Sehens geltend, insofern dadurch dem Kinde die Lippenbewegungen und Zahnstellungen, die zur Erzeugung bestimmter Laute erforderlich sind, leichter bekannt werden. Auf diese letzte Ursache möchte ich noch etwas näher eingehen und allgemein die Frage aufwerfen: Beobachten die Kinder etwa in der Zeit vom 7.—13. Lebensmonat überhaupt beim Vorsprechen die Mundstellungen der Erwachsenen? Daß das Kind in dieser Periode des spontanen Lallens nach dem Sprechenden hinsieht, ist bekannt; nur das ist durch eine oberflächliche Beobachtung nicht feststellbar, ob es nach dem Munde oder nach den Augen schaut. Professor Dr. G. Stanley Hall behauptet mit Bezug hierauf: „Wenn das Kind aufgefordert wird, die Sprache eines Erwachsenen nachzuahmen, so schaut es auf die Augen, aber niemals auf den Mund.“ (Dr. G. Stanley Hall, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik; übersetzt von Dr. Stimpfl. Internationale Pädagogische Bibliothek, herausgegeben von Chr. Ufer, Bd. IV., Seite 55.) Allerdings sieht das Kind beim Sprechen auch für Momente nach den Augen der Erwachsenen; dieselben üben durch ihren Glanz einen derartig starken Reiz auf das Auge des Kindes aus, daß uns dies in Anbetracht der passiven Natur der kindlichen Aufmerksamkeit schon erklärlich erscheint. Aber auch die Lippenbewegungen des Sprechenden geben einen starken Reiz ab, und schon aus theoretischen Überlegungen müßte man darum ein Beobachten derselben durch das Kind wahrnehmen. Tatsächlich bestätigt uns denn auch die aufmerksame Beobachtung diese Annahme, ja das Kind beobachtet beim Vorsprechen viel häufiger und längere Zeit hindurch die Mundstellungen der sprechenden Personen als die Augen derselben. Bei den ersten Versuchen, welche ich zwecks Beantwortung der obigen Frage in Gemeinschaft meiner Frau an meinem Sohne anstellte, kam es mir darauf an, den von den Augen des Sprechenden ausgehenden optischen Reiz zu eliminieren, um zu sehen, ob der von der Bewegung der Lippen ausgehende Reiz überhaupt imstande ist, die Aufmerksamkeit des Kindes

zu fesseln. Dies geschah dadurch, daß der Sprecher (meine Frau oder ich) einfach die Augen schloß oder (bei dem ersten Versuch) sich seitlich so zum Gaslicht setzte, daß die Augenhöhlen verdunkelt waren. Später, nach einiger Übung in diesem Experimentieren, war ich imstande, auch bei geöffneten Augen jedesmal zu entscheiden, ob das Kind nach diesen oder dem Munde sah. Wenn man nämlich ein Kind beim Vorsprechen vor sich hinsetzt, daß die Entfernung der beiderseitigen Augenpaare ca. 20 cm beträgt, so läßt sich aus dem Auf- und Abwärtswandern des kindlichen Blickes jedesmal ersehen, welches der beiden Objekte von dem Kinde fixiert wird. Je größer die Entfernung wird, desto schwieriger ist es, die Blickrichtung des Kindes und ihre etwaige Veränderung festzustellen. Zum Beweise der Tatsache, daß das Kind in der Periode des Lallens beim Vorsprechen nach dem Munde sprechender Personen hinsieht, teile ich nunmehr einige hierauf bezügliche detaillierte Beobachtungen nach den seinerzeit gemachten Aufzeichnungen mit.

3. Oktober 1902. (Achter Lebensmonat.) Meine Frau sitzt in der Wohnstube seitlich zur Gaslampe, so daß die Augenhöhlen verdunkelt sind. Sie spricht Kurt, welcher ca. 1 m (einen Meter) von ihr entfernt ist, nachdem sie ihn vorher erst verschiedenemal angerufen hat (Bubi oder Bubchen), mit auffallenden Lippenbewegungen das Wort „Papa" mehreremal vor. Der Junge verfolgt mit größter Aufmerksamkeit die wechselnden Mundstellungen. Nach einiger Zeit — noch während seine Mama vorspricht und auch im direkten Anschluß daran — macht Kurt ohne hörbaren Laut diese Lippenbewegungen nach.

10. Oktober 1902. (Neunter Monat.) Das Experiment vom 3. Oktober 1902 wird in der Weise wiederholt, daß Mama beim Vorsprechen die Augen schließt. Kurt beobachtet die Lippenbewegungen und ahmt dieselben zunächst lautlos nach; dann aber stößt er einigemal das Lallwort „baba" hervor.

11. Oktober 1902. (Neunter Monat.) Meine Frau, Kurt (auf dem Arm der Mutter) und ich befinden uns im „guten Zimmer". Die erstere fragt: „Wo ist der Wau—wau? Kurt sucht mit den Augen und entdeckt das ihm bekannte kleine Porzellanhundchen an seinem Platz auf dem Buffet. Er reicht danach und nimmt es in die Hand. Seine Mutter spricht ihm bei geschlossenen Augen mit deutlicher Lippenbewegung einigemal vor: „wau—

wau". Mit weit geöffneten Augen, dem Ausdruck des Staunens und der Verwunderung auf dem Gesicht, sieht Kurt nach ihrem Munde. Auf einmal bricht es aus seinem Munde hervor: „wau — wau". Die beiden Silben werden etwas langsam, aber mit scharfer Artikulation gesprochen. — An demselben Tage wird der Versuch noch verschiedenemal in der Weise wiederholt, daß die Mutter die zur Hervorbringung der genannten Silben notwendigen Lippenbewegungen stumm vormacht. Fast immer ahmt Kurt dieselben stumm oder sprechend nach.

18. Oktober 1902. (Neunter Monat.) Ich spreche Kurt, als er eben zur Ruhe gelegt werden soll, „gute Nacht" vor. Kurt sieht abwechselnd nach meinem Mund und meinen Augen, wie ich aus dem Auf- und Abwärtswandern des Blickes feststellen kann.

27. Oktober 1902. (Neunter Monat.) Die Mutter spricht Kurt das Wort „Mama", das er bis dahin noch niemals gesprochen hat, und welches sie aus einem leicht ersichtlichen Grunde gern hören möchte, vor. Er sieht mit Aufmerksamkeit nach dem Munde des Sprechenden und übt noch während des Vorsprechens und nachher still für sich die gesehenen Lippenbewegungen. Ein einziges Mal bringt er die Verbindung „ma" hervor, später nicht wieder. (Siehe oben das Verzeichnis der Lallwörter aus dem neunten Lebensmonat!)

5. November 1902. (Zehnter Monat.) Ich rufe, Kurt auf dem Arm tragend, unvermittelt: wau—wau, komm! Kurt sieht — o h n e aufgefordert zu sein — auf meinen Mund. Ich spreche sodann das Wort „Feuerchen". Kurt beobachtet ebenfalls die Mundstellungen und versucht, dieselben nachzuahmen; er bringt hierbei einen halb „ei", halb „eu" klingenden Laut hervor. Nach einiger Zeit fängt Kurt aus irgend einem Grunde an zu weinen. Ich wiederhole einigemal das zuletzt genannte Wort und Kurt unterbricht für einige Augenblicke sein „Konzert" und fixiert die Lippenbewegungen.

5. Dezember 1902. (Elfter Monat.) Kurt sitzt mir gegenüber auf dem Sofa. Ich strecke verschiedenemal meine Zungenspitze aus dem Munde vor und bewege dieselbe hin und her. Kurt beobachtet dieses Spiel der Zunge längere Zeit. Auf einmal streckt er auch seine Zunge ca. $^1/_2$ cm zwischen den Zähnen hervor. Diese Gepflogenheit behält er lange Zeit bei.

11. Dezember 1902. (Elfter Monat.) Kurt greift beim

Vorsprechen mit den Fingern in den geöffneten Mund. (Dasselbe teilte mir auch Frau Jost von ihrem Kinde mit.)

21. Dezember 1902. (Elfter Monat.) Es wird Kurt mehreremal — mit eingeschobenen Pausen — vorgesprochen. Er sieht allemal ohne vorheriges Anrufen nach dem Munde des Sprechers.

Diese detaillierten Mitteilungen dürften zur Beantwortung unserer Frage in bejahendem Sinne genügen. Zum Überfluß verweise ich noch auf Frage 5 der zu Anfang in dem Abschnitt „Beobachtungen über die Energie der Aufmerksamkeit" aufgezeichneten Versuchsreihen, unter welcher ich auch Angaben über die Zeitdauer der Beobachtung der Mundstellungen seitens des Kindes gemacht habe. Daß das Kind die Lippenbewegungen der Erwachsenen beim Vorsprechen beobachtet, konnte ich auch bei den andern mir zur Verfügung stehenden Kindern feststellen und wurde mir auch durch Frau Jost, Frau Dr. med. Spohr und Herrn Dr. med. Rauch bestätigt. Selbst Kinder in höherem als dem fraglichen Alter sehen beim Vorsprechen schwieriger Wörter allemal nach dem Munde des Sprechenden. (Beobachtet bei Albrecht Herzog und Elis. Schwarzhaupt.) Nach meinen Ausführungen in der aufgeworfenen Frage: Beobachten die Kinder vom 7.—13. Monat die Mundstellungen der Erwachsenen beim Vorsprechen? wird man es mir darum schon verzeihen, wenn ich mir mit Bezug auf die oben zitierte Mitteilung Halls zu bemerken erlaube, daß dieselbe, trotzdem Hall einen „Beitrag zur Beobachtung kleiner Kinder" liefern will, von allem andern eher als von Beobachtung kleiner Kinder zeugt. —

Nachtrag

zu dem Problem der ersten Wortbedeutungen beim Kinde.

Als „Nachtrag" lasse ich — vier Monate nach Fertigstellung der vorstehenden Abhandlung: September 1903 — hierunter noch die Aufzeichnungen folgen, welche die sprachliche Entwickelung und zwar die Entstehung der Wortbedeutungen meines Sohnes Kurt I. vom 15.—19. Lebensmonat betreffen und welche zum größten Teile meine Frau während meiner Abwesenheit von meiner Familie niedergeschrieben hat. Die Anordnung und Deutung des Materials wird hier wie dort nach denselben Gesichtspunkten geschehen.

1. **wauwau** (Vergl. 1 wauwau Seite 18 ff.)

454. Tag. Kurt sieht seine braunen Pelzschuhe und spricht „wauwau". (Da sein kleines Tuchhündchen ebenfalls braun gefärbt ist, so hat vielleicht die Farbe eine Verwechselung herbeigeführt.)

466. Tag. Es wird ihm sein neugeborenes Brüderchen gezeigt; lachend deutet er darauf und begrüßt es als „wauwau".

577. Tag. Ich habe Kurt in den zoologischen Garten mitgenommen. Die Tiere machen ihm natürlich große Freude. Löwe, Tiger, Leopard, Wolf Schakal etc., alle zu den Familien der Hunde und Katzen gehörigen Tiere, nennt er „wauwau".

2. **a-a.** (Vergl. 2. a-a Seite 19 ff.)

493. Tag. a—a wird auch jetzt noch von Kurt gebraucht, um auf etwas aufmerksam zu machen. So sieht er sein Brüder-

chen, zeigt mit verwundertem Gesicht nach ihm hin und spricht die angegebene Reduplikation.

494. T a g. Desgleichen als er zertretene Kirschen auf dem Boden gewahrt.

545. T a g. Das Dienstmädchen hat das Wohnzimmer aufgewaschen. Kurt zeigt auf den Boden und spricht „a—a, anna". (Anna hieß nämlich das Mädchen.)

574. T a g. a—a dient seit einigen Wochen nur noch als Ankündigung seines Bedürfnisses der Kot- oder Urinabsonderung.

3. **baba** (Vergl. 6. baba Seite 22 ff.)

451. T a g. Meine Frau hält Kurt mein Portrait vor; er deutet darauf und spricht „baba".

465. T a g. Auf der Straße ertönt die Schelle eines Fahrrades. Kurt, welcher der Meinung ist, sein Papa habe die elektrische Hausschelle in Bewegung gesetzt, ruft freudestrahlend sein „baba".

473. T a g. Sobald man ihm irgend etwas Geschriebenes vorhält, wird ihm dieses Wort entlockt.

546. T a g. Kurt und seine Mama sind seit einigen Wochen auf dem Lande. Ich besuche dieselben dort. Nach meinem Weggange von ihnen antwortet er stets auf die Frage: Wo ist der Papa? „baba ada wal" = Papa ist fort in den Wald. Bei meinem Weggange bin ich nämlich seinen Blicken in der Richtung auf dem ihm bekannten Wald zu entschwunden.

4. **ada** (Vergl. 7. ada Seite 24. 25.)

560. T a g. Es dient als Bezeichnung für „Fortgehen" und drückt, reduplizierend gebraucht, den Wunsch aus, fortzugehen.

571. T a g. Kurt sieht Stubenfliegen auf dem Gesicht seines schlafenden Brüderchens sitzen; er sucht sie zu verscheuchen und spricht dazu „mütsch ada". (Mütsch = Mücke. Vergl. Nachtrag 30. mütsch.)

5. **obba** (Vergl. 8. obba Seite 25 ff.)

456. T a g. Kurt patscht mit seinen Händchen auf den Stuhl und spricht „obba" = ich will auf den Stuhl gehoben werden.

467. Tag. Er sucht seine Mama, die im Bett liegt, durch „mama, obba, obba!" zum Aufstehen zu veranlassen.

531. Tag. Sein Onkel hält ihm die Hände fest. Kurt spricht weinend „obba, obba!"

545. Tag. Er gebraucht es, als er Papas Uhrkette losreißen will.

569. Tag. Dieser sprachliche Ausdruck wird auch heute noch verwendet und zwar sobald er irgend jemand zum Aufstehen vom Stuhl, vom Sofa etc. bewegen will. Gewöhnlich faßt er die betreffende Person bei Äußerung seines Wunsches an die Hand.

6. **du-du** (Vergl. 11. du-du Seite 27.)

468. Tag. Mit „du—du" benennt er jetzt nur noch sein hölzernes Schaukelpferd, während er die Pferde auf der Straße von nun an als „dada" bezeichnet. (Vergl. Nachtrag 14. dada.)

484. Tag. „du—du" ist ganz verschwunden.

7. **bibi** (Vergl. 12. bibi. Seite 28.)

454. Tag. Kurt hat von seiner Großmama ein kleines Tonhündchen erhalten, auf welchem man pfeifen kann. Dasselbe hoch in der Hand haltend, kommt er zur Mama und ruft in bittendem Tone: „bibi, bibi". (Mama soll darauf pfeifen.)

491. Tag. Fräulein H. Sch., welche vis-a-vis wohnt, hat Kurt öfters in den Hof zu den Hühnern mitgenommen. Heute gewahrt er dieselbe vom Fenster der Wohnstube aus auf der Straße und schreit „bibi, bibi!" (Sie soll ihn wieder zu den Hühnern tragen.) Dieser Vorgang wiederholt sich am 518. Tag.

577. Tag. Alle Vögel im zoologischen Garten (Papagei, Ente, Storch, Reiher, Gans, Schwan, Rabe, die verschiedenen Singvögel) bezeichnet er mit „bibi."

8. **da** (Vergl. 13. da Seite 29.)

452. Tag. Meine Frau hat Kurt einen leichten Klapps auf die Hand gegeben. Er hält ihr darauf dieselbe hin und spricht „da". (Er will wohl damit sagen: dahin hast du mich geschlagen, da tut's weh.)

493. Tag. Er gebraucht dieses Wort als er das ausgezogene Schuhchen seiner Großmutter hinreicht. (Sie soll ihm dasselbe wieder anziehen.) Vergl. auch Nachtrag 28. man, 544. Tag.

9. **mama** (Vergl. 14. mama Seite 29. ff.)

451. Tag. 1. Kurt stellt seiner Mama einen kleinen Holzschemel vor die Füße und begleitet diese Tätigkeit mit der angegebenen Reduplikation. (Die Mama soll die Füße darauf stellen.)

2. Kurt sieht einen Kamm auf dem Waschtisch liegen und erkennt seiner Mama durch „mama" das Eigentumsrecht auf denselben zu.

473. Tag. Blumen, welche er gefunden, bringt er seiner Mama hin und bittet durch sein „mama" scheinbar um Abnahme derselben.

491. Tag. Als meine Frau vom Spaziergang mit ihm zurückkommt, erzählt er seiner Großmutter mit großem Vergnügen: „mama ada" = ich war mit Mama fortgegangen.

509. Tag. Wenn meine Frau dem einige Wochen alten Brüderchen zu trinken gibt, so erscheint das „mama" in folgender Verbindung: „mama mimi biderbibi" = Mama gibt dem Brüderchen zu trinken.

565. Tag. Die Großmama ist mit ihm spazieren gegangen. Auf dem Heimweg in der Nähe unserer Wohnung angekommen, spricht er: „mama heim" = wir gehen jetzt heim zur Mama.

570. Tag. In besonders guter Stimmung bezeichnet er seine Mama als „duter mama" = gute Mama.

10. **mimi** (Vergl. 15. mimi Seite 29.)

480. Tag. Alle Flüssigkeiten: Kaffee, Milch Wasser etc. in Tassen und Gläsern benennt er mit diesem sprachlichen Ausdruck. (Ist dagegen Milch, Kaffee etc. verschüttet worden, so bezeichnet er dieselben als „a—a".) Das Begehren nach diesen Getränken gibt er durch oftmalige Wiederholung desselben zu erkennen.

504. Tag. Seit einigen Tagen wird es in weinendem Tone hervorgebracht, sobald er übler Laune ist.

11. **na (nein).** (Vergl. 17 na-na Seite 30.)

481. Tag. Wenn Kurt irgend etwas nicht tun oder haben will, so schüttelt er verneinend das Köpfchen und spricht „na" (langgezogen).

564. Tag. Statt „na" gebraucht er nunmehr nach Vorsagen seiner Mama „nein". Er setzt dasselbe mit geringen Ausnahmen

an das Ende seiner kurzen Sätze z. B. „mama ada nein“ = die Mama soll nicht fortgehen. (Die Bejahung drückt er dadurch aus, daß er die ihm vorgelegte Frage teilweise wiederholt; z. B. Frage: Will Bubi Brei essen? Antwort: „bub bei“. Das Wort „ja“ spricht er noch nicht.)

12. **ama (oma).**

454. Tag. Mit „ama“ bezeichnet er die Großmutter. Es wird außerdem reduplizierend als Ausdruck eines jeden Wunsches gebraucht, dessen Erfüllung Kurt von der Großmutter erwartet. („ama ada“ bedeutet: Die Großmutter ist fortgegangen, dagegen „ama ada, ada“ = Großmutter, ich will mitgehen.)

577. Tag. Kurt und ich fahren in der elektrischen Straßenbahn; eine einsteigende ältere Dame mit grauem Haar nennt er ebenfalls „ama“.

13. **muh.**

463. Tag. Eine Abbildung der Kuh in seinem Bilderbuch bezeichnet er als „muh“.

480. Tag. Er verlangt sein Bilderbuch überhaupt mit diesem Worte. (Er will das Bild der „muh“ sehen.)

503. Tag. Seit dem 15. Juni 1903 (496. Lebenstag) weilt Kurt mit seiner Mama und seinem kleinen Brüderchen auf dem Lande. Sobald er ein Rind sieht, spricht er voll großer Freude „muh“.

520. Tag. Sobald er das Horn des Kuhhirten ertönen hört, entlockt ihm dies ebenfalls diese sprachliche Äußerung. (Er hat schon einigemal die Erfahrung gemacht, daß auf das Blasen hin die Kühe die Dorfstraße hinunter spazieren.)

577. Tag. Das Kamel im zoologischen Garten nennt er ebenfalls „muh“.

14. **dada.** (Vergl. Nachtrag 6 dudu.)

473. Tag. Die Pferde auf der Straße nennt er seit heute „dada“. (Nachahmung von Raragäulchen, wie ihm das Pferd von der Großmutter benannt worden ist.) Sein Schaukelpferd bezeichnet er noch mit „dudu“.

484. Tag. Heute nennt er auch sein Schaukelpferd „dada“.

15. **bu-bub.**

482. Tag. Wenn man auf ihn deutet und fragt: Wer ist das? so antwortet er „bu“.

Im 17., 18. und 19. Monat nennt er sich selbst stets „bub“, niemals aus eigenem Antrieb mit seinem Taufnamen, obwohl ihm dieser auch häufig vorgesprochen worden ist, z. B. 569. Tag. Ich fasse Kurt an dem Beinchen und frage: Was habe ich denn da? Antwort: „bub bei“.

16. **biderbibi.**

489. Tag. Sein kleines Brüderchen nennt er „biderbibi“. (Nachahmung von Brüderchen.) Vergl. Nachtrag 9. mama, 509. Tag.

531. Tag. Auf die Frage der Großmutter: Wo ist die Mama? antwortet er: „biderbibi“. (Bei dem Brüderchen.)

17. **ah.**

518. Tag. Er gewahrt sein Brüderchen, welches er einige Stunden nicht gesehen hat, und spricht: „ah biderbibi“! (Ausdruck der Verwunderung.)

18. **bitsch.**

518. Tag. Dies Wort wird gebraucht, sobald er etwas mit aller Wucht hinwirft.

524. Tag. 1. Wenn er überhaupt etwas hinwirft oder ihm etwas hinfällt, so begleitet er diesen Vorgang mit „bitsch“.

2. Er schlägt die Kühe mit der Peitsche und spricht dazu „bitsch“.

19. **wei** (Nachahmung von zwei.)

526. Tag. Kurt bringt zwei Bierfläschchen ins Wohnzimmer und spricht „wei, mama, wei“.

528. Tag. Der Anblick der Kuhherde veranlaßt ihn zu derselben Äußerung. „wei“ — oder „wei dei“ (zwei, drei) — ist von dieser Zeit an Bezeichnung einer jeden Mehrheit von Dingen; das erste Zahlwort. Einzahl und Mehrzahl werden in seiner Sprache dadurch unterschieden, daß er, sobald die erstere vorliegt, stets nur den einfachen Namen des Gegenstandes nennt, in der Mehrzahl dagegen demselben noch sein Zahlwort beifügt und zwar gewöhnlich nachfolgen läßt; z. B. eine Kuh

heißt kurzweg „muh“, zwei oder mehrere Kühe bezeichnet er als „muh wei“.

20. **dall.**

528. Tag. Kurt sieht die Kühe in den Stall gehen und spricht „muh ada dall“.

533. Tag. 1. Auf die Frage: Wo sind die muh? antwortet er allemal prompt: „muh dall“.

2. Den Namen „Karl“ ahmt er ebenfalls so nach.

21. **beitsch.**

529. Tag. Durch oftmalige Wiederholung verlangt er hiermit nach der Peitsche. Desgleichen ist es Benennung derselben.

542. Tag. Auf die Frage: Womit bekommt die „muh“ Schläge? antwortet er: „beitsch“ (mit der Peitsche).

569. Tag. Einen Stecken nennt er „beitsch“.

574. Tag. Desgleichen einen Gummischlauch.

577. Tag. Ein von ihm zum Schlagen benutztes kurzes Holzlineal ist ebenfalls eine „beitsch“.

22. **mimibei.**

531. Tag. Den Teller mit Brei, Suppe und Milch nennt er „mimibei“. Gleichzeitig reduplizierend Ausdruck seines Begehrens.

23. **ha-hü.**

531. Tag. Kurt ahmt auf diese Weise den Fuhrleuten nach, die mit „har—hü“ das Ochsengespann dirigieren. Er spricht dasselbe sehr laut und setzt dazu ein außerordentlich wichtiges Gesicht auf.

24. **aber.**

533. Tag. Nachgeahmte Benennung für „Robert“.

25. **ema.**

533. Tag. Bezeichnung für „Emma“.

26. **anna.**

533. Tag. Benennung für „Anna“.

27. wiwi.

533. Tag. Bezeichnung für „Willy".

Die vorgenannten Nachbarkinder: „dall" (20.), „aber", „ema", „anna" und „wiwi" weiß er in der Folgezeit sehr wohl zu unterscheiden und richtig zu benennen. (Verschiedene Kleidung und Größe!)

28. mau.

544. Tag. Kurt hat gestern eine Maus unter den Schrank laufen sehen. Heute bückt er sich, um unter den Schrank sehen zu können und spricht: „da mau".

578. Tag. In der Abenddämmerung fürchtet er sich und kommt weinend zu seiner Mama gelaufen: „mama mau". (Sobald man ihm seit seiner ersten Begegnung mit der Maus von der „mau" spricht, macht er stets ein ängstliches Gesicht.)

29. dul.

544. Tag. Er patscht mit seinen Händchen auf den Stuhlsitz und spricht: „dul obba" = ich will auf den Stuhl gehoben werden.

569. Tag. Er nimmt mich an der Hand und führt mich zu einem Stuhl mit den Worten: „da baba dul" = Papa soll sich auf den Stuhl setzen.

577. Tag. Kurt möchte auf den Tisch sehen. Da er seit zwei Tagen allein auf einen Stuhl steigen kann, so rückt er sich einen solchen aus einer entfernten Ecke an den Tisch heran und spricht dazu „n dul" = ich hole mir einen Stuhl.

30. mütsch.

546. Tag. Er gebraucht es, als er mit großer Freude den Stubenfliegen auf dem Tisch nachjagt.

551. Tag. Auf eine an der Fensterscheibe hin und her fliegende Biene weist er mit demselben sprachlichen Ausdruck hin.

573. Tag. Eine auf der Erde laufende Ameise verfolgt er mit seinen Fingerchen und ruft dazu „n mütsch, n mütsch!" Vergl. auch Nachtrag 4. ada, 571. Tag.

31. wal.

Vergl. Nachtrag 3. baba, 546. Tag.

32. **bobo.**

547. T a g. Auf die Frage: Wohin bekommt der Bub Hiebe? antwortet er, indem er auf sein Gesäß zeigt: „bobo".

33. **hieb.**

550. T a g. Bezeichnung für Hiebe; z. B. „mama hieb nein" = ich will keine Hiebe von der Mama.

34. **boll.**

550. T a g. Dient in seiner Reduplikation als Ausdruck seines Verlangens nach gekochten Kartoffeln.

35. **ball.**

551. T a g. Kurt verlangt damit nach seinem Gummiball.

572. T a g. Eine Eisenkugel nennt er „ball".

574. T a g. Seine Mama hält eine ungekochte Kartoffel in der Hand. Kurt verlangt dieselbe mit „mama, ball, ball!"

578. T a g. 1. Das gerollte Wachstuch nennt er ebenfalls so. 2. Er bezeichnet mit diesem Worte ein mit Papier gefülltes Säckchen, welches von den beiden Knaben H. und O. Sch. als Fußball benutzt wird.

36. **well.**

552. T a g. Bezeichnung für Löffel.

37. **wuz.**

552. T a g. Benennung für Wurst.

573. T a g. Kurt reicht beim Mittagessen, indem er das Wort spricht, nach dem auf dem Tisch stehenden Braten.

38. **bei.**

555. T a g. Kurt ist durch die Brennesseln marschiert. Weinend kommt er zu seiner Mama, zeigt auf sein Bein und spricht reduplizierend „bei" (= am Bein tut's weh). Vergl. Nachtrag 15. bub, 569. Tag.

39. **bei der (bei dr).**

556. T a g. Als ihn seine Großmutter, nachdem sie ihn zu Bett gebracht hat, verlassen will, schreit er „ama bei der" = die Großmutter soll bei mir bleiben. Wenn er früher eben-

falls nicht allein bleiben wollte, hat ihn dieselbe nämlich mit den Worten getröstet: Sei nur ruhig, die „Ama“ ist bei dir.

578. Tag. 1. Kurt spricht: „mama ada nein, mama bei der“ = Mama soll nicht fortgehen, Mama soll bei mir bleiben.

2. Ich beobachte Kurt, der mich nicht bemerkt hat, wie er zu seinem Gummimann spricht: „mama ada, baba ada, biderbibi ada, ama ada, bub bei der“.

40. **mit.**

557. Tag. Meine Frau will ausgehen, Kurt bittet sie: „mama mit“ = Mama ich will mitgehen. (In der Folgezeit stets im Sinne von „mitgehen“ oder „mitnehmen“ gebraucht.)

41. **huter.**

557. Tag. Bezeichnung für Zucker. Desgleichen als Ausdruck des Verlangens nach demselben verwendet.

42. **hut.**

558. Tag. Hut ist Bezeichnung für seinen Leinen- und Strohhut und seine Mütze.

43. **wadder oder mimiwadder.**

563. Tag. Wasser nennt er seit einigen Tagen „wadder“ oder „mimiwadder“.

44. **wa.**

565. Tag. Meine Frau hat sein kleines Brüderchen auf dem Schoß. Kurt spricht zu ihr: „biderbibi wa“ (= lege das Brüderchen in den Wagen! und fährt nach einiger Zeit fort: „wa hol“ = ich will den Wagen holen, geht hin und zerrt an dem Kinderwagen. Er will nämlich selbst auf den Schoß der Mama!

45. **bett.**

567. Tag. Kurt sieht beim Aufwachen sein Brüderchen in Mamas Bett. Er teilt mir dies mit den Worten mit: „biderbibi mama bett“.

46. **dür.**

567. Tag. Als Kurt am Abend in dem dunkeln Schlaf-

zimmer zu Bett gebracht wird, bittet er seine Mama, die Türe nach der erleuchteten Wohnstube zu offen zu lassen: „mama dür auf!"

577. Tag. Er will das Fenster geöffnet haben und sagt ebenso.

47. auf.

Vergl. Nachtrag 46. dür.

48. eime.

570. Tag. Sein kleines Blecheimerchen nennt er so. Er sagt „dul eime" = ich stelle den Eimer auf den Stuhl.

49. hol und hole.

570. Tag. Nach dem Abendessen bekommt er gewöhnlich noch ein kleines Täßchen Milch. Er erinnert seine Mama heute daran, indem er spricht: „mama hole mimi".

50. duter.

Vergl. Nachtrag 9. mama.

570. Tag. Ebenso legt er dem „baba", dem „biderbibi" und der „ama" zeitweise das Attribut „duter" bei.

51. butt.

571. Tag. Er hat eine Tasse auf den Boden fallen lassen und zeigt auf die Scherben hin mit den Worten: „da baba butt".

52. äm.

573. Tag. Bezeichnung für Arm.

53. han.

573. Tag. Bezeichnung für Hand.

54. all.

574. Tag. Sobald Kurt seinen Teller oder seine Tasse bis auf den Boden geleert hat, kündigt er dies seit einigen Wochen fast regelmäßig durch: „all—all" an.

55. dein.

774. Tag. Als er von dem mit mir unternommenen Spazier-

gang nach Hause kommt, erzählt er seiner Mama: „wadder dein bitsch“ = ich habe einen Stein ins Wasser geworfen.

777. Tag. Steinkohlen bezeichnet er ebenfalls als „dein“.

56. **beipf.**

775. Tag. Benennung für Bleistift, Federhalter und das in seiner Hülse befindliche Fieberthermometer.

57. **buderbod.**

775. Tag. Ein Stück trockenes Brot, sowie das mit Butter und Gelee beschmierte, ferner den ganzen Brotlaib nennt er „buderbod“. Gleichzeitig dient diese Bezeichnung als Ausdruck seines Begehrens nach Brot.

58. **bedch.**

776. Tag. Kurt sitzt am Tisch in seinem Stühlchen und bittet mich mit den Worten: „hole baba bedch“, ihm ein heruntergefallenes Brötchen wieder aufzuheben.

59. **abel (abl.)**

776. Tag. Bezeichnung für Äpfel und Birnen.

778. Tag. Kurt möchte eine auf dem Tisch liegende Kastanie haben, reicht darnach und spricht: „abel will“.

60. **will.**

Vergl. Nachtrag 57. abi, 778. Tag.

61. **weif.**

778. Tag. 1. Mit diesem Wort verlangt er heute beim Mittagessen nach den auf dem Tisch stehenden Frikandellen.

2. Er bezeichnet jetzt hiermit Fleisch, während „wuz“ nur noch zur Benennung von Wurst dient. (Vergl. Nachtrag 37. wuz.)

Die Aufzeichnungen der sprachlichen Produktionen meines Sohnes Kurt I. aus der Zeit vom 15.—19. Lebensmonat sind geeignet, weitere Belege für die Richtigkeit unserer dargelegten Auffassung von der Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde abzugeben. Die Beobachtung zeigt nun, daß der Wunschcharakter beim Gebrauche der hier mitgeteilten Worte nicht mehr in dem Maße prävaliert, als dies nach unsern früheren Aufzeichnungen (Seite 25 ff.) bei den allerersten kindlichen

sprachlichen Äußerungen der Fall war; die Sprache des Kindes dient vielmehr in weit höherem Grade der Bezeichnung, sie wird mehr und mehr intellektualisiert. Nur emotionell-volitional wird von den hier aufgeführten 61 Worten überhaupt kein einziges mehr verwendet; die meisten derselben treten je nach den Umständen als Ausdruck und Mitteilung eines Begehrens bezw. Gefühls oder als Bezeichnung von Gegenständen, Tätigkeiten, Eigenschaften und Beziehungen auf; einige derselben, wie bobo (32.), wal (31.), äm (51.) und han (52.) dienen anscheinend nur dieser letzteren sprachlichen Funktion. Bei den intellektualisierten Wörtern vollzieht sich die Bildung der Wortbedeutungen überall auf Grund der Assoziations- und Reproduktionsgesetze. Die Verwendung dieser ersten als Bezeichnung dienenden Kindesworte läßt nun auch hier erkennen, daß es sich nicht um eine Benennung der Gegenstände mit der Fülle ihrer Merkmale handelt, sondern daß nur die augenfälligen Teile derselben von dem Kinde benannt werden, daß also nur Teilvorstellungen die ersten intellektuellen Wortbedeutungen ausmachen. Vergl. 7. bibi, 10. mimi, 12. ama, 13. muh, 21. beitsch, 30. mütsch, 35. ball, 37. wuz, 42. hut, 46. dür, 55. dein, 56. beipf, 57. buderbod, 59. abel! (Mit Rücksicht hierauf könnte man die assoziativ-reproduktive Sprachstufe auch als die Stufe der partiellen Benennung bezeichnen.)

Mit dem wachsenden Interesse, welches das Kind den Dingen und Vorgängen entgegenbringt, und der sich steigernden Auffassungsfähigkeit einerseits, sowie dem zunehmenden Wortschatz und der fortgesetzten Korrektur, welche das Kind bei seiner Wortverwendung durch die Erwachsenen erfährt, andererseits macht sich bei den ersten sprachlichen Produktionen des Kindes langsam ein Bedeutungswandel geltend, demzufolge dieselben allmählich zur Bezeichnung des geistigen Inhalts verwendet werden, welcher die Wortbedeutung der betreffenden Worte der Erwachsenen ausmacht. Die ersten Spuren dieses Sprachprozesses treten uns auch in der sprachlichen Entwickelung Kurts entgegen. Vergl. hierzu 10. mimi und 43. wadder, 37. wuz und 61. weif. Der Gebrauch des Wortes „wadder" für Wasser bedingt natürlich eine Einschränkung in der Verwendung der ursprünglichen Bezeichnung „mimi", bezw. eine Umfangsverengerung der ursprünglichen Bedeutung derselben. (Ebenso verhält es sich mit wuz und weif.)

Von größtem Interesse für mich ist die Beobachtung, daß Kurt in dieser Sprachperiode das erste Zahlwort (vergl. 19. wei) sinnvoll verwendet, wodurch zum erstenmal Zahlbeziehungen, die Beziehungen einer Mehrheit von Dingen zur Einheit bezeichnet werden.

In den Aufzeichnungen des Nachtrags tritt noch mehr als in denjenigen des Hauptteils (Seite 18 ff.) die Eigentümlichkeit hervor, daß das Kind mit seinen ersten Worten vorzüglich Tätigkeiten und Vorgänge bezeichnet.

(In grammatischer Beziehung sind die hier mitgeteilten Beobachtungen besonders deshalb interessant, weil sie uns die sprachliche Entwickelung vom einfachen Satzwort (Wunschwort) zu dem aus mehreren flexionslos nebeneinandergestellten Wörtern zusammengesetzten Satz verfolgen lassen. Vergl. 39. bei der.)

Kinderideale.

Einige experimentelle Beobachtungen von

Marx Lobsien.

(Schluß.)

Welches Gebäude unserer Stadt ist das schönste?

Knaben.

Name	Stufe					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Schloß	12	28	11	17	29	97
Universität*	4	5				9
Schule	1		2	8	2	13
Kirche*	2	4	19	9	5	39
Marine-Akademie*	5	3				8
Ober-Landesgericht	1	1		1		3
Pr. Lebensversicherung*		3				3
Krupps Logierhaus*	1	2				3
Hofbrauhaus*						
Ober-Realschule*		1				1
Automatenrestaurant			1			1
Bahnhof*			1	1	1	3
Rathaus			3	6	4	13
Gymnasium*						
Unser Haus	2			1	2	5

Die mit * bezeichneten sind Gebäude von architektonischer Schönheit.

Mädchen:

Name	Stufe					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Schloß	4	16	7	17	14	58
Universität*	2	6		7		15
Schule*	1	8	16	10	5	40
Kirche*	26	14	25	6	15	86
Marine-Akademie*						
Ober-Landesgericht						
Pr. Lebensversicherung*						
Krupps Logierhaus*					1	1
Hofbräuhaus*						
Ober-Realschule*						
Automatenrestaurant						
Bahnhof*	4	1	1			6
Rathaus	5					5
Gymnasium*		1				1
Unser Haus					8	8

Wiederum ist die Auswahl bei den Knaben nicht unwesentlich größer als bei den Mädchen. Die Knaben wählten insgesamt 14 Gebäude aus, davon 9 architektonisch schöne, die Mädchen entschieden sich für 9, davon 7 hervorragend schöne Gebäude. Ihr Auge scheint mehr durch Gesichtspunkte der Schönheit bei der Wahl bestimmt zu werden, die Knaben wählen mehr das Große, Überragende. Vor allen Dingen schätzen sie das Schloß. Es ist ein altes, graues, einförmiges Gebäude; aber daß es groß ist, daß es die Wohnung des Prinzen Heinrich und zeitweilig Aufenthaltsort des Kaisers ist — das macht es ihm zum Ideal aller Gebäude. Dann folgt die Kirche, hinter der die Schule weit zurückstehen muß. Hier mischen sich offenbar hemmende Gedankenreihen ein, auch bei den Mädchen, trotzdem ihr Schulhaus ein schönes, elegantes, modernes Gebäude ist. — Ordnet man die Zahlen nach den aufeinanderfolgenden Stufen, so gewahrt man, daß Schloß und Kirche nahezu regelmäßig in der Wertschätzung abwechseln.

In weit intimerer Beziehung steht das Kind zu dem Spiel; die Untersuchung wird dort hoffentlich reichere Beute bringen.

Welches Spiel ist dir das liebste?

Knaben.

Name	Stufe I	II	III	IV	V	Sa.
Ballspiel	24	25	16	31	23	119
Räuber und Soldat	8	8	5			21
Indianer	8	5	2			15
Versteck	2	5	6		4	17
Laufspiel	1	2	1		1	5
Kartenspiel		2	1			3
Knobelspiel		1				1
Pickerspiel		1				1
Halmar						
Schwarzer Peter					1	1
Schach			3			3
Brettspiel			3			3
Fuchs aus dem Loch				7		7
Affenspiel			1	3	1	5
Lotto				1		1
Katz und Maus				4	11	15
Jakob, wo bist du?				1		1
Letzten					7	7
Kegeln					1	1
Kreisspiel						

Mädchen.

Name	Stufe					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Ballspiel	30	34	23	15	9	111
Räuber und Soldat						
Indianer						
Versteck	13	4		3	1	21
Laufspiel				1		1
Kartenspiel						
Knobelspiel	1					1
Pickerspiel						
Halmar			1			1
Schwarzer Peter			1			1
Schach						
Brettspiel			1	1		2
Fuchs aus dem Loch						
Affenspiel						
Lotto			16			16
Katz und Maus				2		2
Jakob, wo bist du?						
Letzten		2				2
Kegeln						
Kreisspiel		1	1	7	3	12
Puppe			4	1	14	19

21 Spiele wurden im Ganzen als Lieblingsspiele bezeichnet, doch habe ich gleich verschiedene Lauf- und Ballspiele zusammengeordnet, weil eine spezielle Angabe bedeutungslos schien. Die Spiele lassen sich in zwei Gruppen einteilen: in Freiluft- und Zimmerspiele. Ich gebe zu, daß die Zeit, da die Versuche angestellt wurden, die Wahl der Zimmerspiele begünstigte. Ich zähle 11 Freiluft- und 10 Zimmerspiele, genauer, bei den Knaben 10 und 9, bei den Mädchen nur 5 Freiluft- und 9 Zimmerspiele. Die Lieblingsspiele der meisten Mädchen sind Zimmerspiele.

Von allen Spielen wird das Ballspiel weitaus am häufigsten als Idealspiel bezeichnet, fast sechsmal übertrifft die Zahl die nächstgrößte. Wenden wir die alte Berechnungsweise an, dann lassen sich die Lieblingsspiele in folgender Weise ordnen:

Knaben:		Mädchen:	
Ball	119	Ball	111
Räuber und Soldat	21	Versteck	21
Versteck	17	Puppe	19
Indianer	15	Lotto	16
Katz und Maus	15	Kreisspiel	19

Die wilden Lauf- und Raufspiele charakterisieren den Knaben, die geordneten, säuberlichen Kreisball-, Fangeball-, Lottospiel und vor allen Dingen die Puppe das Mädchen. Der Knabe will mit seinem Spiel hinaus in Freiheit und Ungebundenheit, das Mädchen ins Haus, zur Ordnung und Gesittung. Das erfährt man zwar in erster Linie aus der Art und Weise, wie die Spiele betrieben werden, aber ebenso deutlich aus den Namen der bevorzugten Spiele.

Auf den einzelnen Altersstufen dominieren folgende Spiele:

Stufe	Name
I	Ball — Versteck
II	Ball
III	Ball — Lotto
IV	Ball
V	Puppe

Bei den Knaben dominiert überall das Ballspiel.

Welche Beschäftigung ist dir die liebste?

Knaben.

Name	Stufe					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Baden	1		1			2
Spielen	10	34	3		3	50
Sägen	3					3
Schnitzen	2	3	3	13	4	25
Lesen	6		2		3	11
Gartenarbeit	6	4	5	4	2	21
Hausarbeit	3		11	9	10	33
Malen und Zeichnen	4	2				6
Fahren		4	2	10		16
Essen		1				1
Geldverdienen		1				1
Spazieren		1				1
Schularbeitmachen			1			1
Musik						
Einholen				3	20	23
Handarbeit						
Schlafen						

Mädchen.

Name	Stufe					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Baden						
Spielen	3		5	3		11
Sägen						
Schnitzen						
Lesen						
Gartenarbeit					1	1
Hausarbeit	3	13	24	18	34	92
Malen und Zeichnen				2		2
Fahren						
Essen						
Geldverdienen						
Spazieren						
Schularbeitmachen						
Musik						
Einholen						
Handarbeit	35	35	20	14	12	116
Schlafen			3			3

Hier fällt wieder die weit größere Mannigfaltigkeit der Lieblingsbeschäftigungen auf Seiten der Knaben gegenüber den Mädchen auf. Wie im Spiel so treibt auch die Beschäftigung den Knaben aus dem Hause hinaus. Der Lieblingsbeschäftigungen der Mädchen gibt es eigentlich nur zwei und beide weisen in das Haus hinein, Haus- und Handarbeiten sind ihm die liebsten Beschäftigungen. Im Hause schnitzt, sägt, malt und zeichnet der Knabe, Schularbeit machen aber ist keinem Kinde eine angenehme Beschäftigung. Der Knabe will baden, fahren, Geld verdienen, draußen umherstreifen; er mag gern für die Mutter einholen. Ordnen wir die Lieblingsbeschäftigungen nach ihren Werten, so ergibt sich:

Knaben:		Mädchen:	
Spiel	50	Handarbeit	116
Hausarbeit	33	Hausarbeit	92
Schnitzen	25	Spielen	11
Einholen	23		
Gartenarbeit	21		
Fahren	16		
Lesen	11		

Der Knabe hat mehr das Bedürfnis sich im Spiel in Ungebundenheit zu vergnügen als das Mädchen. Übrigens finden wir hier schon Andeutungen von Wunschidealen, ich denke an: Essen, Geldverdienen, Spazierengehen. Auf den einzelnen Altersstufen dominieren:

Knaben:

Stufe	Name
I	Spielen*
II	Spielen
III	Hausarbeiten
IV	Schnitzen
V	Einholen

*) Hier wirken sicher Wunschideale, da die Not des Lebens schon manchen in ihr Joch spannt.

Mädchen.

Stufe	Name
I	Handarbeit
II	Handarbeit
III	Haus- und Handarbeit
IV	Hausarbeit
V	Hausarbeit

Es ist interessant zu verfolgen, wie die jüngeren Mädchen in der Hausarbeit, die älteren in der Handarbeit ihre angenehmste Beschäftigung sehen. Der Wandel findet im 11.—12. Lebensjahre statt. Sicher wirken auch hier Wunschideale; für manches Mädchen, das am Erwerben des täglichen Brotes sich mitbeteiligen muß, ist die Handarbeit eine Erholung. Im großen und ganzen aber entspricht das Ergebnis der Erfahrung, daß um das 12. Lebensjahr herum ein Wandel vor sich geht. Das Mädchen, das sich vorher dem Knabencharakter näherte, wird jetzt sittsamer und häuslicher. Dem jüngeren Mädchen aber ist das angestrengte Stillsitzen nicht angenehm, lieber geht es in den mannigfachen häuslichen Verrichtungen der Mutter zur Hand.

Welches Buch ist dir das liebste?

Diese Untersuchung muß mit dem Umstand rechnen, daß manches Kind für Bücher nichts oder nur wenig anzulegen vermag. Zwar kommt die Schülerbibliothek aushelfend zu statten, aber es soll erkundet werden, welches Buch, welche Art von Büchern dem Kinde am liebsten ist. Die Schülerbibliothek enthält keineswegs immer die Bücher, an denen das Kind Gefallen findet. Ich versuchte daher in einer Nebenuntersuchung zu erkunden, wie viele Bücher, schätzungsweise, das Kind gelesen und strich die Namen derjenigen, die eine zu geringe Auswahl hatten. Einwandfreier wäre gewesen, wenn ich mir sämtliche Bücher, die es gelesen, hätte aufzeichnen lassen. Immerhin bleibt die Auswahl des Lieblingsbuches sehr ab-

hängig von äußeren Umständen, von der Einwirkung des Hauses.

Dankenswertes erstreben hier die Prüfungsausschüsse für Jugendschriften, auf manches Elternhaus wirken sie gewiß fördernd und ratend ein. Aber es ist auch an der Zeit, daß sie sich über ihren Erfolg vergewissern. Es genügt keineswegs, daß man sich über einen größeren Absatz freut, sondern es

Knaben.

Name des Buches	Stufe					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Robinson	2	10	3	4	1	20
Indianergeschichte	16	11	7	3	2	39
Realienbuch v. Kahnmeyer Schulze	2	5	3	5		15
Naturkundl. Buch	2					2
Bibel	1		3	2!	1!	4
Märchenbuch	3	13	18	25	22	81
Nansen: Im ew. Eise	1					1
Sagen	3	1				4
Der Burenkrieg	1	2				3
Seeabenteuer	1		3			4
Weltgeschichtsbuch	1	1				2
Schullesebuch		3		4		7
Bilderbuch		1			1	2
Zeitung			1			1
Eulenspiegel			1			1
Münchhausen					1	1
Erzählungen von Schmid.					1	1

kommt vor allen Dingen darauf an, das Kind zu fragen. Das geschieht am einfachsten durch eine umfängliche Erhebung wie die vorliegende. Sie erbringt den zahlenmäßigen Beweis, was das Kind liest und vor allen Dingen, was es mit Vergnügen liest, ob es noch in den alten Räuber- und Indianergeschichten steckt oder weiter gekommen ist. Diese Erhebung müßte in bestimmten Zwischenräumen wiederholt werden und würde einen

sichern Maßstab für den Erfolg der mühevollen Arbeit geben. Ich befürchte, daß manches Buch, das mit psychologischen und starkem literarisch-kritischen Verständnis am grünen Tische ausgewählt worden ist, die Jugend kalt läßt. Das Kind hat hier entschieden auch eine Stimme; Anstalten, die sich Klassenlektüre leisten können, wären für das Experiment besonders wertvoll.

Mädchen.

Name des Buches	Stufe					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Robinson	6	7	7	8		28
Indianergeschichte						
Realienbuch						
Naturkundl. Buch						
Bibel	12					12
Märchenbuch	12	17	33	28	28	118
Nansen: Im ewigen Eise						
Sagen						
Burenkrieg						
Seeabenteuer						
Weltgeschichtsbuch			2			2
Lesebuch	2	1			6	9
Bilderbuch				2	1	3
Zeitung						
Eulenspiegel		1				1
Münchhausen						
Erzählungen v. Schmid.						

Ich stelle gleich die Ergebnisse der folgenden Frage hierher, die eine schätzungsweise Angabe über die Zahl der gelesenen Bücher verlangt. Sie sollen zwar zunächst nur den Nachweis erbringen, daß ich berechtigt war, einige typische Momente aus den beiden vorseitigen Tabellen herauszukehren, sind aber daneben ein interessanter Beleg für die vagen Zahlschätzungen nicht nur der Kinder auf den niederen Unter-

richtsstufen. Mancher Bube hat eine Zahl von Büchern angegeben, vor der ein gelehrter Professor erröten muß — wohl „tausend und noch mehr". — Er mußte sich gefallen lassen, daß ich ihm wenigstens eine Null abstrich, um seine Aufgabe einigermaßen verwerten zu können—, ja einer hatte gar soviele Bücher gelesen, daß keine Zahl ihm groß genug schien, sie anzugeben. So können diese Zahlenangaben nur auf ganz untergeordneten Wert Anspruch erheben, aber die oben angedeuteten Aufgaben erfüllen sie vollständig.

Durchschnittliche Angabe für jedes Kind.

Kinder	Stufe				
	I	II	III	IV	V
Knaben	154	64	20	12	10
Mädchen	19	13	11	6	5

Zwar war oben bei den Mädchen niemals, wohl bei Knaben mit dem Wert 11 das Lesen als Lieblingsbeschäftigung angegeben, aber auf eine größere Neigung, sich mit Lesen zu beschäftigen, kann obiges Ergebnis nicht zurückgeführt werden; die Neigung zum Überschätzen ist, entsprechend der Charakteranlage des Knaben, ins Starke und Große seine Ideale zu verlegen, bei diesen auch wesentlich größer als bei den Mädchen. Damit soll keineswegs gesagt sein, daß die Zahlenangaben der Mädchen genauer seien als die der Knaben, vielmehr sind sie nach untenhin ungenau, im allgemeinen zu niedrig gegriffen.

Blickt man auf die allgemeinen Werte, so erkennt man, daß Märchenbücher allen andern ganz wesentlich vorgezogen werden. Bezeichnend aber ist, daß das Interesse für Märchen stetig abnimmt. Bei Mädchen wird das angedeutet durch die Zahlen 28, 28, 33, 17, 12, bei Knaben durch die Zahlen 22, 25, 18, 13, 3. Die eigentlichen Märchenjahre sind also die Zeit vom 9. bis 12. Jahre. Dann erwacht deutlich das Bedürfnis der Kritik. Die eingehendere Beschäftigung mit der objektiven Welt diszipliniert die kindliche, schweifende Phantasietätigkeit und macht dem naiven Märchenglauben ein Ende.

Das ist in erster Linie bei den Knaben der Fall. Das ändert notwendig auch die Idealgestaltung. Die Distanz zwischen Bild und Wirklichkeit wird geringer. Der Drang zum Forschen und Finden greift ein, doch bleibt dabei das alte Kraftbewußtsein. So erwacht der Drang in die Ferne, wo die Phantasie noch schalten kann: das ist die Periode des Robinson (Knaben 20, Mädchen 28) und seiner Kehrseite, der erbärmlichen Indianergeschichte. Der Burenkrieg interessiert, Nansens Forscherfahrt ins nördliche Eismeer und die mancherlei Seeabenteuer. Die eigentliche Robinsonperiode ist die Zeit vom 12. bis 13. Lebensjahre (10, bezw. 7). Daneben erwacht dann ganz natürlich das Bedürfnis einer objektiven Weltbeobachtung, naturkundliche (Schmetterlings-, Pilzkunde usw.), weltgeschichtliche Bücher erregen ein ernsteres Interesse.

Arg ist es mit dem vielumstrittenen Schullesebuch bestellt, es wurde nur drei-, bezw. siebenmal als liebstes Buch bezeichnet. Die Zahl 6 und teilweise 4 ist darauf zurückzuführen, daß ein neues Buch eingeführt wurde — und das Neue erregt stets Interesse. Diesen geringen Daten gegenüber wird man beschämt, wenn man in hohen Tönen reden hört von dem, was das Lesebuch sein soll: ein Volksbuch im edelsten Sinne des Wortes, an dem das Kind erst lesen lernen soll, das es nimmer aus der Hand gibt, in dem es noch als Erwachsener mit Vergnügen liest. Wie kläglich demgegenüber der Erfolg! Und dabei bedenke man den schier unersteigbaren Berg vorhandener Lesebuchliteratur: Wie viele Lesebücher, wieviel Reformvorschläge bis in die jüngste Zeit hinein. Ist immer noch nicht die Kindesnatur genügend und richtig gewürdigt worden? Oder liegt es an der Behandlung, dem ewigen, öden Lesen und Erklären desselben Stoffs, desselben Buches zwei, drei Jahre, ja fast die ganze Schulzeit hindurch? Hinweg, wenigstens in den oberen Klassen mit dem Lesebuche auch in der Volksschule und frisch hineingegriffen in unsere nationale und moderne realistische und schöngeistige Literatur. Sie ist ja zehnpfennigsweise zu haben!

Auch die Bestrebungen der Jugendschriftenbeurteiler sind in den beiden Anstalten auf wenig fruchtbaren Boden gefallen. Mit der ganzen Naivität unserer Altvorderen verzichten die Kinder auf den Namen des Verfassers, sie interessiert nur sein Werk. Ich habe aber Gelegenheit genommen, eine ganze

Reihe von Büchern einzusehen — elende Warenhausliteratur und nur 8 von den Prüfungsausschüssen empfohlene Bücher werden als Lieblingsbücher bezeichnet, 8 von 359! Das soll selbstverständlich kein Vorwurf sein, ich wollte nur eine Tatsache herausheben und hoffe dringend, daß es anderorts günstiger aussehen möge. Man sieht aber wieder, wie schwer beste Absichten, ernstes, selbstloses Arbeiten, selbst wo es dem Besten dient, den Kampf mit 1 bis 2 Pf., die man ersparen könnte, aufnehmen vermag.

Im einzelnen ordneten sich die Bücher in der Wertschätzung in folgender Reihenfolge:

Knaben:		Mädchen:	
Märchen	81	Märchenbuch	118
Indianergeschichten	39	Robinson	28
Robinson	20	Bibel	12
Realienbuch	14	Schullesebuch	3
Schullesebuch	7		

Die Bibel wurde von mehr Mädchen als Knaben geschätzt. Die Zahl 14 geht auf die Neuanschaffung. Auf Stufe IV und V der Knaben wird sie dreimal als Lieblingsbuch bezeichnet, trotzdem sie dort gar nicht benutzt wird. Es ist eben das große, dicke Buch, das interessiert, ganz unabhängig von seinem Inhalte! Wir sehen hier wieder die Vorliebe für das Große und Starke.

Auf den einzelnen Altersstufen dominieren folgende Bücher:

Knaben:

Stufe	Name des Buches
V	Märchen
IV	Märchen
III	Märchen, Indianer
II	Märchen und Robinson, Indianer
I	Indianergeschichte.

Mädchen:

Stufe	Name des Buches
V	Märchen
IV	Märchen
III	Märchen, Robinson
II	Märchen, Bibel, Robinson
I	Märchen, Bibel, Robinson.

Welches Tier ist dir das liebste?

Knaben.

Name des Tiers	Stufe					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Pferd	18	29	17	25	8	97
Hund	11	14	21	7	17	70
Katze	3	2	3		8	16
Kaninchen				1	2	3
Kanarienvogel	2	1	1	1	1	6
Hühner	2		1	2	3	8
Tauben	3		1	1	1	6
Schaf	1	1		1	1	4
Maus		1				1
Ziege		1	2	7	4	14
Esel			1	1	1	3
Papagei						
Kuh						

Mädchen.

Name des Tiers	Stufe					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Pferd	1	1	1			3
Hund	22	13	13	19	18	85
Katze	16	2	8	15	21	62
Kaninchen		4	2			6
Kanarienvogel		6				6
Hühner	7	2				9
Tauben		2				2
Schaf			3	2	4	9
Maus					1	1
Ziege	1	3	11	1		16
Esel	1					1
Papagei	1	4	4			9
Kuh			2	3		5

Die Zahl der Lieblingstiere ist sehr gering. Man muß aber bedenken, daß die Stadtjugend den Dorfbewohnern gegenüber sehr im Nachteile ist. Wer hat einen Fuchs, einen Dachs usw. in Natur gesehen, der Unterricht muß meist zu künstlichen Veranschaulichungsmitteln greifen — und was sind diese gegenüber der Natur. So finden wir in den obigen Tabellen lediglich solche Tiere genannt, die sich bei uns im Hause aufhalten, kein einziges wildes Tier. Es fehlt zu jenen das intime Verhältnis, wie es auf dem Lande zwischen der Jugend und der Natur vorhanden ist, es fehlt an unmittelbarer Beobachtung. Einige charakteristische Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen fallen sofort ins Auge: Lieblingstiere der Knaben sind Pferd und Hund, der Mädchen zumeist Hund und Katze. Wir ersehen dort wieder die Vorliebe für das Große und Starke, hier für das Kleinere und Zierliche. Bezeichnend ist, daß die meisten Mädchen nicht Hund, sondern Hündchen geschrieben haben, die Knaben niemals. Der Wertschätzung nach ordnen sich die Lieblingstiere folgendermaßen:

Knaben:

Pferd	97
Hund	70
Katze	16
Ziege	14
Hühner	8
Tauben	6

Mädchen:

Hündchen	85
Katze	62
Ziege	16
Hühner	9
Papagei	9
Schaf	9
Kaninchen	6
Kanarienvogel	6

Pferd, Hund und Katze ragen in der allgemeinen Wertschätzung weit über die andern Tiere hinaus. Die aufeinanderfolgenden Altersstufen zeigen wenig Unterschiede. Bei den Knaben sehen wir auf Stufe V das Interesse für den Hund, auf der IV. für das Pferd, auf der III. für den Hund, auf der II. und I. wieder für das Pferd dominieren. Bei den Mädchen finden wir weiter verbreitetes Interesse für die Katze auf Stufe V, hernach steht der Hund, auf Stufe II und III nicht unwesentlich, im Vordergrunde — diese Tabellen bezeugen, wie weiter oben schon bestätigt wurde, ein bedauerlich geringes Interesse für die Natur, die Hauptsache liegt in dem Mangel an unmittelbarem Anschauen und Erleben. Wie groß wird die Zahl der Lieblingsblumen sein?

Wie heißt deine Lieblingsblume?

Von vornherein muß bemerkt werden, daß hier die Auswahl für die Kinder unserer Stadt ungleich größer ist, nicht nur, daß reale Anschauungsobjekte für den Unterricht leicht zu beschaffen sind, sehr viele Kinder haben auch Gelegenheit in den städtischen Prachtgärten eine Reihe von Pflanzen kennen zu lernen und zu pflegen; auch hat man besondere private Veranstaltungen getroffen, um die Liebe zur Blumenzucht zu beleben.

Knaben.

Name der Pflanze	Stufe					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Rose	35	28	15	31	22	131
Tulpe	7	8	5		7	27
Veilchen	5		3	5	3	16
Waldmeister	2					2
Nelke	8			1		9
Mohn	1			1		2
Kornblume	1			5		6
Lilie		4		1	1	6
Obst (Kern)		3	5	1	6	15
Erdbeere		1	4			5
Levkoye		1				1
Kartoffel			1		2	3
Zuckerrübe			4			4
Stiefmütterchen				3	2	5
Goldlack				1		1
Wasserrose						
Sonnenblume						
Georgine	1					1
Narzissen						
Reseda						
Rühr' mich nicht an						

Mädchen.

Name der Pflanze	Stufe.					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Rose	27	33	25	16	27	128
Tulpe	2	4	1	2	2	11
Veilchen	7		4	8	2	21
Waldmeister						
Nelke	6	4	5			15
Mohn			1		1	2
Kornblume		1	6	1		8
Lilie	2			1	3	6
Obst (Kern)	1					1
Erdbeere	1	2		2	5	10
Levkoye						
Kartoffel	2					2
Zuckerrübe						
Stiefmütterchen						
Goldlack			2	3		5
Wasserrose		2				2
Sonnenblume						
Georgine			1			1
Narzisse			1			1
Reseda						
Rühr' mich nicht an				1		1

Die ausgesprochene Lieblingsblume der Knaben wie der Mädchen ist die Rose und zwar dominiert sie auf allen Altersstufen vom 9. bis 14. Lebensjahre hin. Die übrigen sind folgendermaßen zu ordnen:

Knaben:

Tulpe	27
Veilchen	16
Obst	15
Nelken	9
Lilie	6
Kornblume	6

Mädchen:

Veilchen	21
Nelke	15
Tulpe	11
Erdbeere	10
Kornblume	8
Lilie	6

Auffällige Unterschiede offenbaren sich hier nicht.

Was willst du werden?

Auf die Frage: Was willst du werden? bekommt man sehr oft die Antwort: Ich weiß es nicht. Mancher hat sich schon früh für einen bestimmten Beruf entschieden, mancher aber malt sich im Wunschideale ein unmögliches Zauberbild aus, des, was er werden will. Dieser will einst Kaiser werden, weiß nicht in welchem Reiche, dieses kleine Mädchen will Mutter werden, jene Schwester, jene Kaiserin, jene kann sich nichts herrlicheres denken als Verkäuferin sein in einem Konditorladen; dieser Bube will Hauptmann werden, jener Zirkusdirektor, jener der liebe Gott. Das alles sind Wunschideale schweifender Phantasie, die trotzdem manchmal von längerer Dauer sein können.

Knaben:

Name des Berufs	Stufe					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Zimmermann	5	4	4	7	6	26
Maler	2		5*	3	1	11
Tischler	1	6	4	3	3	17
Schlosser	5	6	9	7		27
Bildhauer	1				1	2
Maurer	4	4	4*	5	2	19
Musiker	1	1				2
Koch	1	1	2			4
Schreiber	1			3	2	6
Kunstmaler	1					1
Förster	1					1
Töpfer	1					1
Schauspieler	1*					1
Bäcker	1	1	1	2	4	9
Mechaniker	1					1
Kutscher		1	3	1	1	6
Buchbinder		1	1			2
Uhrmacher		1				1
Seemann		13	6	6	9	34
Kaufmann		1		1	3	5
Soldat				2	4	6
Lehrer					3	3

Mädchen:

Beruf	Stufe					Sa.
	I	II	III	IV	V	
Buchhalterin	4	3	4	2	12	25
Lehrerin	4	2	7	7		20
Schneiderin	15	15	18	15	16	79
Kindermädchen	1		2	4	5	12
Mamsell	2	1				3
Dienstmädchen	5	7			4	16
Stenographistin	1					1
Köchin	14	12	1	2		31
Verkäuferin	1	2	1		2	6
Plätterin	1	1	5	2	1	10
Haushälterin		1				1
Schauspielerin			1*			1
Waschfrau			1			1
Bäckerin					1	1
Putzmacherin	1	3	1	2		7
Schwester		1				1
Tüchtige Hausfrau	1					1

Ein Blick auf diese beiden Tabellen belehrt, daß klar und bestimmt abgegrenzte praktische Berufe von der überwiegend großen Mehrzahl aller Kinder, selbst der Mädchen, verzeichnet wurden; wir finden nur sehr wenig vage Zukunftsideale. Das hängt zweifelsohne damit zusammen, daß die äußere Lebenslage dieser Kinder die Frage: Was willst du werden? viel nachdrücklicher und früher aufdrängt, während die Kinder wohlsituierter Eltern sorgloser dahinleben.

Durch eine Nebenfrage wurde veranlaßt, auch den Stand des Vaters anzugeben, denn die Annahme lag nahe, daß die Kinder in der Angabe ihres Idealberufs durch den des Vaters beeinflußt werden möchten. Das Ergebnis war überraschend. Ich habe auf den Tabellen dort ein Kreuz gemacht, wo Übereinstimmung mit dem Berufe des Vaters, bezw. der Mutter nachweislich war, ich zähle bei den Knaben nur drei, bei den Mäd-

chen nur einen Fall, die übrigen haben alle einen andern Beruf gewählt. Sie sind also in negativem Sinne beeinflußt worden. In den meisten Fällen dürfen wir uns das so erklären, daß die Eltern mit den Mühen und Erfolgen ihres Berufes unzufrieden sind und dementsprechend auf ihre Kinder einwirken. — Andererseits ist bezeichnend, daß die Kinder ganz selten über die Berufsarten hinauswählen, die ihnen, entsprechend ihren pekuniären Verhältnissen, zu erreichen möglich ist. Die Kinder erwählen sich mit Vorliebe folgende Berufsarten:

Knaben:		Mädchen:	
Seemann	34	Schneiderin	79
Schlosser	27	Köchin	31
Zimmermann	26	Buchhalterin	25
Maurer	19	Lehrerin	20
Tischler	17	Dienstmädchen	16
Maler	11	Kindermädchen	12
Bäcker	9	Plätterin	10
Schreiber	6	Putzmacherin	7
Kutscher	6	Verkäuferin	6
Soldat	6		

III.

Memoriertypen.

Nähere Betrachtung etwaiger individueller Zusammenhänge zwischen Gedächtnis- und Anschauungstypen und den kindlichen Idealen sollen hernach angestellt werden; hier erst einige Vorbemerkungen! Die Angelegenheit der Gedächtnis- und Anschauungstypen hat noch nicht entfernt die gebührende Würdigung erfahren, erst neuerdings erfährt sie ernste Betonung. Rein theoretisch sind drei verschiedene Typen zu unterscheiden: der akustische, der optische oder visuelle und der motorische Typus; ich sage theoretisch, weil in Wahrheit bei dem gesunden Menschen ein einziger Typus allein sich nirgends feststellen läßt, selbst der Blinde spricht vom Sehen. In Wahrheit sind stets alle drei vorhanden, aber nicht in gleichem Grade. Meistens überragt ein Typ derart, daß die andern in den Hintergrund, doch niemals zur vollkommenen Bedeutungslosigkeit herabgedrückt

werden. Wir können also streng genommen nur Mischtypen unterscheiden mit einseitiger Betonung dieser oder jener Seite. In diesem Abschnitte kommt es mir nur darauf an, zu erkunden, welche Typen innerhalb einer Klasse vorherrschend sind und ob die einzelnen Altersstufen Unterschiede, bezw. Wandlungen zeigen. Man darf nämlich nicht glauben, daß diese Typen unverrückbar festliegen, zwar in ihren ausgeprägteren Besonderheiten wohl, nicht aber bei minimaleren Energiedistanzen der einzelnen Seiten. Hier hat äußere Beeinflussung, hat Übung und Unterricht einen ganz wesentlichen Einfluß. So „schreibt Balduin von sich, daß sein Deutsch sprechmotorisch und akustisch sei, da er es durch Konservation in Deutschland gelernt habe, während sein Französisch, das er in der Schule durch Lesen und Schreiben von Exerzitien gelernt, optisch und schreibmotorisch sei". Nicht ganz zustimmen aber kann ich Lay (Experimentelle Didaktik — Nemnich — Wiesbaden 1903, S. 226), wenn er behauptet: „Der Unterricht kann den Schüler, der seinen angeborenen Dispositionen nach Hörer, Seher oder Motoriker ist, auf einzelnen Gebieten zu einem andern Typus umgestalten, den gemischten Typus einseitig in den akustischen, optischen oder motorischen Typus überführen. Nur der zweite Teil dieser Behauptung ist richtig, der erste falsch. Ererbte Dispositionen lassen sich durch den Unterricht nicht vernichten, er kann sie zwangsweise eindämmen, aber sie haben immer noch Gelegenheit genug, sich ihrer Natur entsprechend geltend zu machen. Zunächst füllt der Unterricht nur einen Teil des Tages und der kindlichen Beschäftigungen aus, und auch während derselben gibt es Schlupfwinkel, die dem Lehrer verborgen bleiben, denn es spielt sich nur ein Bruchteil des kindlichen Geisteslebens vor seinen Augen ab. Aber während des Unterrichts bedeutet ein einseitiges Verfahren, das den Typus unbeachtet läßt, tief- und weitgreifende, gewaltsame Eingriffe in die natürlichen Dispositionen und Tendenzen vieler Schüler.

Der Methoden, den Typus zu bestimmen, gibt es mehrere, ich möchte mich hier mit einer zwar nicht ganz einwandfreien, aber für die vorliegende Aufgabe ausreichenden einfachen Weise begnügen: das Examen. Ich ließ die Schüler die drei Fragen beantworten: Wer lernt zu Hause laut? Wer lernt leise? Wer denkt an die Stelle im Buche, wo

das zu Lernende gedruckt steht? Es kam darauf an, die häusliche Art und Weise des Memorierens zu erkunden, denn hier folgt das Kind, ungezwungen durch den Unterricht, seinen natürlichen Dispositionen. Das Befolgen dieser natürlichen Dispositionen bedeutet Kraft- und Zeitersparnis, also Erleichterung der Arbeit für das betreffende Individuum.

Wurde die erste Frage mit: Ja beantwortet, so konstatierte ich akustischen, die zweite motorischen, die dritte optischen Typus; daneben mußten die Mischtypen festgestellt werden. Den akustischen Typus bezeichne ich mit a, den optischen mit o und den motorischen mit m. Es sind also folgende Mischtypen möglich: aom, ao, a, m, om, a, am.

Die folgende Tabelle weist den Klassentypus für Knaben und Mädchen auf.

Knaben:

Stufe	Typus						
	aom	ao	a	m	om	o	am
I		3	3	2	7	16	8
II	1		4	3	25	5	13
III	2	3	10		13	3	14
Gesamt	3	6	17	5	45	24	35

Die Stufen IV und V mußte ich als wertlos streichen.

Mädchen:

Stufe	Typus						
	aom	ao	a	m	om	o	am
I			3		20	13	13
II	2	2	4		13	1	21
III			6		15	5	22
IV		2	5		12	3	21
Gesamt	2	4	18		70	22	77

Der motorische Typus strengerer Art fand sich bei den Mädchen überhaupt nicht, bei den Knaben nur fünfmal. Die

weitaus größte Schülermasse verteilt sich auf die Mischtypen om und am und zwar scheinen mehr Mädchen im allgemeinen am zuzuneigen, mehr Knaben om.

Ein weiteres, als zu zeigen, welcher Typus am meisten, welcher am wenigsten vertreten sei, können die obigen Tabellen nicht leisten. Fassen wir die einzelnen Stufen als Klassentypen auf, so offenbart sich deutlich, daß auch nicht eine Klasse der andern gleicht, nur in den allgemeinsten Zügen läßt sich Übereinstimmung erblicken, doch ist das Beobachungsmaterial zu gering, um höhere Resultate zu geben. Bei den Knaben glaube ich im allgemeinen größeren Typenreichtum konstatieren zu können, wir finden fast alle vertreten. Bei den Mädchen fällt die schärfere Betonung des motorischen Typus m ganz aus. Einzelne Klassenunterschiede der beiden Geschlechter in den Gesamtwerten zeigt folgende Zusammenstellung, in der die Knabenwerte rechnerisch, also nicht auf Grund von Beobachtungen ergänzt sind:

Gesamtwerte:

Geschlecht	Typus						
	aom	ao	a	m	om	o	am
Knaben	5	10	28	8	75	40	58
Mädchen	2	4	18		70	22	77

Die Kurvendarstellung zeigt für beide Geschlechter fast durchgehende Übereinstimmung.

IV.

Die Methode für die dritte ergänzende Untersuchung bestand darin, daß die Schüler veranlaßt wurden, während je drei Minuten aufzuschreiben: 1. Was ist dir angenehm? 2. Was ist dir unangenehm? 3. Was ist dir lächerlich? 4. Was ist dir wunderbar? Sie mußten so schnell wie irgend möglich alles, was zur Beantwortung der Frage dienen konnte, niederschreiben. Die Schüler waren so gewissermaßen noch unge-

bundener in ihren Entschließungen, wie voher. Das Ergebnis mußte einer sorgfältigen Sichtung unterzogen werden. Dem ersten Blick schien sich ein Gewirre von Angaben darzubieten; aber bald offenbarte sich mancherlei Gesetzmäßigkeit. Manche Angaben liegen zwar seitab am Wege und wollen sich einer strengeren Ordnung schwer fügen, so wenn dem einen lächerlich ist, „das Buch auf den Kopf halten und dann lesen", wunderbar, daß „die Bahn mit ‚elektrischität' laufen kann", unangenehm „Pferdefleisch, Schuhe putzen, Haarekämmen und gekochte Eier", wunderbar, „daß der Storch die Kinder tragen kann", lächerlich, „daß er sie überhaupt bringt", daß die „Frauen keinenSchnurrbart haben und der Unterricht bis 5 Uhr nachmittags dauert", daß „der Hund auf vier Beinen läuft und wir nur auf zweien", wunderbar, daß „die Henne Eier legt" und die Maus mit Haaren bedeckt ist" — so möchte man schier verzweifeln, in dieses tohu vabohu auch nur einigermaßen Ordnung zu schaffen. Gleichwohl ist sie in allgemeinen Zügen möglich. Es empfiehl sich, zu dem Zwecke alle Antworten in zwei Gruppen zu teilen, die physische und die psychische und sie dann einzelnen Untergruppen zu unterwerfen. Diese bilden kein zusammenhängendes, abschließendes System, sondern beschränken sich lediglich auf das vorhandene Beobachtungsmaterial. In ersterer Gruppe beobachtete ich moralische, ästhetische und soziale Werte auf der physischen Seite 1. solche Wünsche, die die elementarsten Lebensbedürfnisse (Nahrung, Kleidung, Bad und Ruhe) angingen, 2. solche, die darüber hinausgehen, (Spiel, Ordnung und Reinlichkeit, Spielzeug, Musik, Arbeit und Sport).

Es ist zu bedenken, daß hier nicht wenig Wunschideale begegnen. Das Ergebnis stelle ich in umstehender Übersicht dar.

Deutlich offenbart diese Tabelle, wie nahezu alles, was dem Kinde angenehm ist, nicht auf Seiten des Psychischen, sondern des Physischen liegt, zumal bei dem weiblichen Geschlechte: Nahrung, Spiel und Bad — das sind die drei Gebiete, um die seine Wunschideale sich lagern. Sie repräsentieren sich in den Gesamtwerten:

Knaben: 73 : 64 : 29,
Mädchen: 11 : 34 : 56.

Bezeichnend ist, daß bei den Knaben das Interesse für Nahrung kulminiert, bei den Mädchen für das Baden. Da

Was ist dir angenehm?

Stufe	Psychisch			Physisch								
	moralisch	ästhet.	sozial	Nahrung	Kleidung	Bad	Ruhe	Spiel	Ordnung Reinlichk.	Spielzeug	Musik	Arbeit Sport
Knaben I	1	1		15	1	13	8	15	1		5	
II			2	18		7	10	7				4
III				7	2	4		10	1	6		2
IV		1	2	6		5		32				13
V				27	1		2			7		
Mädchen I						27	2					
II						8		15				
III					1	20	1			1		
IV				8	2	1	2	11		6	3	
V				3	1			8		35	6	

Interesse für Spielzeug auf Vorliebe für die häuslichen Spiele schließen läßt, so scheint es erlaubt zu sein, diese Werte zu addieren. Man findet dann:

Knaben: 73 : 77 : 29,
Mädchen: 11 : 119 : 56.

Mithin verschieben sich die Werte zugunsten des Spiels nicht unwesentlich.

Wo als besonders angenehm Nahrungsmittel angegeben werden, finden sich auf der Unterstufe zumeist Obst und Näschereien verzeichnet, der eine verrät seine Leidenschaft für Pfannkuchen mit Stachelbeeren, der andere für Buttermilch, jener wünscht schlechthin sein Leibgericht. Weiter nach oben finden sich Angaben, wie: Immer essen und trinken, tüchtig essen. In der Kleiderfrage stimmen die Zahlenangaben nahezu überein, während aber die Wünsche der Mädchen auf schöne Kleider oder Schmuck gehen, ist der Junge schon zufrieden, wenn das Loch in der Hose gestopft ist oder die Stiefel der Sohlen nicht ermangeln, der Sinn ist auf das Praktische und Notwendige, dort auf den „Glanz und den Schimmer" frühzeitig gerichtet. Das Interesse für das Spiel ist auf den niederen Altersstufen — die Werte für Spielzeug mit eingerechnet — weiter verbreitet, als auf den oberen. Für Arbeit und Sport finden sich bei den Mädchen keine Werte. Unterricht, überhaupt irgendwelche wissenschaftliche Beschäftigung, wurde nur dreimal als angenehm verzeichnet. — Hauptergebnis der Tabelle bleibt, daß die Kinder im Alter von 9 bis 13 Jahren ungezwungen ihre Ideale auf engem physischen Gebiete angeben. Möglich, daß Mängel in der äußeren Lebensgestaltung eine Reihe von Wunschidealen wecken, aber eine Statistik darüber belehrt, daß bei den Volksschülern in solchem Umfange keine Beeinflussung zu befürchten ist, daß der wahre Kindessinn ganz dadurch unterdrückt werde.

Was ist dir unangenehm?

Die Antworten auf diese Fragen liegen bei Knaben in 14 Fällen — bei den Mädchen nie! — auf moralischem, sonst immer auf physischem Gebiete. Die einzigen moralischen Defekte, die als unangenehm bezeichnet wurden — das sich zumeist mit

verwerflich berührte — waren das Lügen und das Stehlen, die einzigen Dekalogsverbote, die für das Kindesleben von besonderer Bedeutung sind. Auffällig ist, daß hier wieder die Mädchen vollkommen versagen. Offenbar liegt darin eine Bestätigung der auch sonst genugsam betonten Erfahrung, daß das straffe Rechtsbewußtsein bei den Mädchen nicht in dem Maße klar vorhanden ist wie bei den Knaben. Dem Mädchen fehlt der objektive Sinn, es verwechselt Person und Sache, oder vielmehr, es legt seine Persönlichkeit in die Dinge hinein und fühlt — wie die Spinne im Netze — oft sich selbst getroffen, während die Sache gemeint war; es ist zur Sophistik von vornherein geneigt, zum Konzessionenmachen und Räsonieren, während der gesunde Knabe sich dem Rechte beugt. Ich sagte, daß ich lediglich eine Bestätigung dieser Erfahrung in den obigen Daten erblicke, sie als Ergebnis aus den wenigen Daten herauszukehren, wäre bedenklich.

Wenden wir uns den Antworten zu, die ins Gebiet des Physischen fallen. Auf der Grenzzone liegt die Strafe. Die Antworten lassen nicht erkennen, welche Art Strafe als unangenehm empfunden wird, ob lediglich die körperliche Züchtigung oder die in Worten, ob Unterschiede gemacht werden bezüglich der Veranlassung, ob Strafe für ein moralisches Vergehen schwerer empfunden wird, als für Nachlässigkeit und Trägheit. Zumeist wurde Schläge, Stock oder einfach Strafe hingeschrieben, an der Wand stehen einmal, Schelte nie; so scheint es, daß zumeist der physische Schmerz Veranlassung war, die Strafe als unangenehm zu bezeichnen. Daß aber dieser allein die Veranlassung nicht sein kann, folgt aus dem Umstande, daß der physische Schmerz — zumal bei dem weiblichen Geschlechte — so ungemein leicht der Vergessenheit anheimfällt.*) Die begleitenden Umstände, nicht zuletzt die Reizungen des Ehrtriebes spielen eine bedeutsame Rolle. Das wird hier auch dadurch bestätigt, daß nach unten hin die Angaben, daß Strafe unangenehm sei, sich stark verringern, zumal bei den Knaben. Gerade das jugendliche Alter ist für den physischen Schmerz stark vergeßlich, nicht etwa, weil es

*) Vgl. die Untersuchungen Prof. v. Tschisch in Ztschr. f. Psychol. u. Physiologie der Sinnesorgane, 1. Bd. und Marx Lobsien: Über den pädagogischen Wert des physischen Schmerzes. Päd.-psychol. Studien 1904.

gegen denselben weniger empfindlich ist, sondern weil die Nebenumstände das noch wenig entwickelte Ehrgefühl gar nicht oder nur schwach anregen. Ich stelle die Reihen hierher:

Stufe: I.	23	16
II.	24	12
III.	17	10
IV.	5	10
V.	3	2

Zwei Bedenken will ich jedoch nicht verschweigen: 1. Auf der Unterstufe ist Art und Zahl der Strafen verschieden von denen der Oberstufe. 2. Es fehlt hier eine Angabe darüber, wie stark das Individuum die Strafe in der Reihe der unangenehmen Empfindungen wertet. Es ist für eine Nachprüfung der Versuche dringend zu empfehlen, die Schüler nach Ablauf der drei Minuten, das Unangenehmste unterstreichen zu lassen, daß sie womöglich eine absteigende Reihe durch Ziffern andeuten. Im einzelnen wurde außer dem eben genannten das in umstehender Tabelle angegebene als unangenehm bezeichnet.

Außerdem fand ich in zwei Fällen angegeben: Gesellschaft, wogegen einer die Langeweile als unangenehm bezeichnete. Starke Abneigung gegen Personen, Tiere und Pflanzen findet sich lediglich auf den unteren Stufen weiter verbreitet, stark durch das Gefühl der Furcht bestimmt. Wir finden angegeben: den Teufel, den Chinesen usw., an Tieren: Schlange, Maus, Ratte, Ziege, Ameise, Raupe, an Pflanzen: Brennessel und Kartoffel. Siebenmal fand ich das Rauchen als unangenehm verzeichnet, offenbar bei solchen Knaben, die noch stark in den Anfangsgründen dieser Kunst staken. Die Schule war in 14 Fällen kein angenehmer Aufenthaltsort, besonders der Nachmittagsunterricht bis fünf Uhr findet Kritiker. Eigenartig ist die Furcht der Mädchen vor dem Naßwerden, trotzdem das Baden bei ihnen sehr beliebt ist, — den Knaben ficht das nicht an. Der Hunger wurde nur in zwei Fällen als unangenehm bezeichnet, die Furcht vor dem Gewitter dreimal, der Aufenthalt im Dunkeln einmal.

Stufe	Tod	Krankheit	physischer Schmerz	zu Hause bleiben	Geruch	Geräusch	Hunger	Schule	Nachmittagsunterricht	Hausarbeit	Speisen	Personen	Tiere	Pflanzen	Nasswerden	Gewitter	Anordnung
Knaben																	
I		10	6	2													3
II				3	3		2		4								
III	3	1	3	3				4									
IV		2						10		18							
V			5					1			2	3	11	1			
Mädchen																	
I						3				2					10		5
II			1							13	7				5	3	
III						3		1							20		
IV										3			3		6		2
V		8	3												1		

Was ist dir lächerlich?

„Lächerlich" wird in einem doppelten Sinne verstanden: einmal im Sinne von komisch, dann im Sinne von töricht. Im ersten Falle hat das Kind an den Vorgängen herzliche Freude, im zweiten Falle stellt es sich über sie, indem es sie belächelt. Dem Inhalte nach sind es fast nur Situationen, die als lächerlich bezeichnet werden. Sie lassen drei Gruppen, soweit ich sehe, unterscheiden: 1. komische Situationen, 2. solche, die Mangel an Mut verraten, 3. solche, über die der Schüler aus andern Gründen sich erhaben fühlt. Zur ersten Gruppe gehören: Loch in der Hose, der Zirkusaugust, das Kasperle, der Hampelmann, nicht zuletzt der berühmt-berüchtigte kleine Kohn, schwarz zur Schule kommen, wenn kleine Kinder laufen lernen, wenn der Hund die Wurst stiehlt und nicht ertappt wird. Zur zweiten Kategorie gehören: Weinen, Feigheit, Furcht vor dem Wasser, „sich anstellen". Zur dritten Art endlich rechne ich: das Wahrsagen, mit der Puppe spielen, der „Buschermann" — an den glaubt der Schüler nicht! Auch das Zaubern ist ihm lächerlich, ja ein Schüler der zweiten Stufe ist unverbesserlicher Gegner des Kopernikus, daß die Erde sich dreht, können ihm die exaktesten Beweise nicht glaubhaft machen — er steht doch einmal auf dem Kopfe und ist noch niemals in den Weltenraum hineingefallen! So sind Angaben dieser Art geeignet, die naive kindliche Kritik zu offenbaren. Die Angaben der Mädchen unterscheiden sich nur wenig von denen der Knaben, nur tritt das kritische Moment auf den oberen Stufen zurück (ein blasiertes tritt hie und da dafür ein, wie Puppe spielen, plattdeutsch reden u. a.). Auf den unteren Stufen offenbart sich Sinn für komische Situationen aus dem Tierleben, der Affe, der Papagei, das Eichhörnchen wecken Lächeln, desgleichen, daß sich die Katze putzt oder versteckt, der Bär tanzt. Auch offenbart sich in den Angaben häufiger der Blick der Mädchen für das Kleine und Kleinliche, es lacht, wenn die Nachbarin einen Klecks macht oder zwei Zöpfe hat oder mit dem Haar spielt. — Im allgemeinen ist auch hier der Rahmen, innerhalb dessen die Kinder sich bewegen, recht eng und bietet zu weiteren Schlüssen als den eben angedeuteten keinen Anlaß. Es erübrigt sich mithin eine übersichtliche Darstellung.

Was ist dir wunderbar?

Die Angaben sondern sich ungezwungen in zwei Hauptgruppen: metaphysische und physische, die letztere in Angaben logisch-wissenschaftlicher und naiv-kindlicher Art.

Stufe:	physisch		metaphysisch
	log.-wiss.	naiv kindl.	
Knaben I.	Daß die Erde sich dreht. Hypnotismus und Suggestion. Schöpfung. Elektrizität.	Rätsel. Wahrsagen. Zaubern. Seiltanz.	
II.	Berge auf Mond. Erde eine Kugel. Hund hat Sinne u. Verstand. Henne Eierlegen. Vögel fliegen. Lernen.	desgl. etwas Neues.	
III.	Daß Wunden heilen. Elektr. Bahn. Zwerggestalt.	Spiel.	Liebe Gottes
IV.	Traum. Vulkan. Müde sein. Tiere sprechen.	Märchen 19 Hauseinsturz	
V.	Wilde Tiere 6. Himmel. 6. Luftballon. Blitz. Automobil.	Storch Kinder tragen kann.	
Mädchen I.	Natur.	Märchen. Puppe. Kleid.	Gott in der Natur. Wunder Jesu.
II.	Daß alles grün ist.	Zirkus. Seiltanz. Bruder Stube fegt. Puppen. Blumen.	Jesu Wunder.
III.	Regenbogen.	Baden. Theater. Sonnenschein. Regenbogen.	
IV.		Kleider. Schuhe. Der große und der kleine Klaus. Blumen.	Wunder Jesu.
V.	Regen fällt.	Seiltanz.	Tod. Wunder Jesu.

Metaphysische, hier immer religiöse, Vorstellungen erregen weit weniger das Verwundern als physische Vorgänge und Dinge. Bei den Knaben findet sich nur einmal die ganz inkonkrete Angabe: die Liebe Gottes, so daß wir annehmen

dürfen, daß irgend eine Klangassoziation mit wunderbar, etwa: „Wunderbar ist Gottes Liebe" die Vorstellung geweckt hat. Die Mädchen scheinen mehr geneigt zu sein, über metaphysische Dinge sich zu verwundern, sie geben zumeist konkrete Wunder des Herrn an.

Auf physischem Gebiete stehen sie den Knaben weit nach. Zahl und Art naiv-kindlicher Angaben sind bei den Mädchen bis zur Oberstufe hin weit ausgeprägter als bei ihren männlichen Altersgenossen. In den Angaben logisch-wissenschaftlichen Charakters versagen die Mädchen nahezu ganz, wir finden nur einige abgeblaßte Angaben. Wie ganz anders der Knabe! Dem gibt die Natur Rätsel auf, er verweilt staunend (Stufe V—II) hernach kritisch (Stufe II—I) bei konkreten Vorgängen. Dem Mädchen in diesen Lebensjahren ist das alles nicht rätselhaft. Es nimmt das hin, was ihm gefällt, es kritisiert nicht, sondern bleibt im Erstaunen stecken. Das Wunderbare ist bei den Mädchen immer stark betont durch das: mir angenehm. Sie treten nicht aktiv den Dingen und Vorgängen gegenüber, sondern passiv genießend, auswählend das, was ihnen schmeckt.

V.

Individuelle Besonderheiten.

Diese können nur mit großer Vorsicht herausgestellt werden. Ich will mich damit begnügen, zu erwägen, ob und welcherlei Einfluß sich konstatieren läßt zwischen dem jeweiligen Gedächtnis- und Memoriertypus und den Kinderidealen in Spiel, Unterrichtsfach, Beschäftigung, Buch, Tier, Pflanze, Berufswahl. Man wird schon aus der Erwägung heraus geneigt sein, in bejahendem Sinne zu antworten, daß das Gesetz der Kraftersparnis auch von dem Kinde naiv befolgt wird, wenn es nicht durch unnatürlichen Zwang daran gehindert wird. Es gehorcht den Dispositionen, die ihm die leichtesten und besten Erfolge sichern; kurz es treibt das am liebsten, worin es von Hause aus veranlagt ist. Es ist zweifelsohne, daß ein ausgesprochener Motoriker andere Neigungen, Beschäftigungen, Wunschideale hat als der Akustiker oder Optiker.

Er wird sich andere Spiele, Beschäftigungen, wenn man ihn nicht zwingt, einen andern Beruf wählen als diese. Zu besorgen ist aber, daß bei den Mischtypen sich diese Spuren nicht immer werden klar verfolgen lassen.

Meine Ausbeute ist gering. Ich beschränkte mich auf die beiden Oberklassen der Knaben- und Mädchenschule, weil hier die Neigungen, insonderheit bezüglich des Berufs wesentlich konstanter sind als auf den unteren Stufen. Hier mußte ich mich leider auf drei Memoriertypen beschränken, weil die andern so stark in der Minderzahl waren, daß weitere Schlüsse sich verboten. Die Typen sind folgende: ao, mo, m. Vergleicht man die Ergebnisse bei m mit denen bei mo, so läßt sich der Einfluß von o, vergleicht man ferner mo mit ao, so läßt sich auch einigermaßen der von a erkennen, wenn auch weniger deutlich. Um einen Vergleich zu ermöglichen, mußten selbstredend die Werte auf eine gleiche Zahl verrechnet werden, ich wählte 30, die Häufigkeitszahl für den ersten Typus. Ich fand so folgende Werte:

Unterrichtsgegenstand:

Geschlecht	Typus ao
Knaben	4 × Turnen 5 × Zeichnen 2 × Lesen 2 × Naturlehre.
Mädchen	2 × Turnen 4 × Handarbeit 8 × Geschichte.

1. Unterrichtsfach:

Geschlecht	Typus ao	Typus mo	Typus m
Knaben	4 × Turnen 5 × Zeichnen 2 × Lesen 2 × Naturlehre	7 × Turnen 3 × Zeichnen 2 × Schreiben	4 × Turnen 6 × Zeichnen
Mädchen	2 × Turnen 4 × Handarbeit 8 × Geschichte	3 × Handarbeit 3 × Geschichte	4 × Handarbeit 4 × Geschichte

2. Spiel:

Geschlecht	Typus		
	ao	mo	m
Knaben	9 × Ball 2 × Lotto	9 × Ball 2 × Versteck 2 × Indianer	12 × Ball 10 × Versteck
Mädchen	5 × Ball	8 × Ball 2 × Versteck	4 × Ball 10 × Versteck.

3. Beschäftigung:

Geschlecht	Typus		
	ao	mo	m
Knaben	7 × Bad 2 × Spiel	2 × Bad 3 × Fahren 2 × Schnitzen	4 × Malen 6 × Spiel
Mädchen	15 × Handarbeit	18 × Handarbeit	19 × Handarbeit

4. Beruf:

Geschlecht	Typus		
	ao	mo	m
Knaben	3 × Zimmermann	3 × Zimmermann 3 × Techniker 2 × Seemann	4 × Maurer 5 × Schlosser
Mädchen	?	3 × Köchin 3 × Schneiderin 2 × Dienstmädchen	4 × Köchin 4 × Schneiderin 4 × Dienstmädchen

Außer Betrachtung blieben alle Fälle, da nur ein Beruf gewählt wurde usw. Am ausgeprägtesten ist der Einfluß von m auf allen vier Gebieten, er bedingt überall ein starkes Hinneigen zu mechanischen Beschäftigungen und zwar dort am stärksten, wo er am reinlichsten betont ist. Weiteres ist aus den Tabellen unmittelbar zu vergleichen, ich kann darum auf weitere Ausführungen verzichten.

Ich möchte die vorliegenden Untersuchungen nicht ohne eine kurze Bemerkung schließen. Manchem möchte die Aus-

beute gering erscheinen. Vielleicht ist er nach den einleitenden Worten arg enttäuscht worden. Das wird einmal nur bestätigen, daß Kinderideale auf ganz engem Raume liegen und während der Zeit vom 9. bis 13./14. Lebensjahre nur schwach beschwingt sind. Zum andern aber ist zu bemerken, daß diese Zeilen ein Moment außer Betrachtung lassen mußten, das ihnen erst vollen Wert verleiht: Ich denke an das persönliche Moment, die Bekanntschaft mit den Zöglingen. Diese verleiht Untersuchungen, wie den vorliegenden, ein ungemein hohes Interesse. Ich kann nur dringend empfehlen, in gewissen Zeitabständen ähnliche Versuche zu wiederholen, der Gewinn für den Lehrenden ist nicht gering.

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Arbeitsplan
für das
Winter-Halbjahr
1903/04.

1903.

Donnerstag, den 22. Oktober:
Herr Dr. Ferd. Jak. Schmidt: „Psychologie und Philosophie."

Donnerstag, den 5. November:
Herr Dr. Franz Oppenheimer: „Das Gesetz der Strömung in der Nationalökonomie."

Donnerstag, den 19. November:
Herr Dr. Pappenheim: „Sehen und Darstellen."

Donnerstag, den 3. Dezember:
Herr Dr. med. Wilhelm Stern: „Über den Begriff der Handlung."

1904.

Donnerstag, den 7. Januar:
Herr Dr. Berthold: „Forensische Psychologie."

Donnerstag, den 21. Januar:
Herr Dr. med. Treitel: „Wann entstehen bei kleinen Kindern Begriffe?"

Donnerstag, den 4. Februar:
Herr Dr. Henning: „Das Wesen der Synopsien mit besonderer Berücksichtigung des Farbenhörens."

Donnerstag, den 18. Februar:
Herr Kriminalkommissar von Manteuffel: „Psychologische Momente in der Falschspielerei."

Donnerstag, den 3. März:
Herr Geh. Medizinalrat Professor Dr. Eulenburg: „Selbstmorde im jugendlichen Alter."

Sitzung vom 22. Oktober 1903.

Beginn 8 Uhr 20 Minuten.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Martens.

In den Verein neu aufgenommen sind die Herren:
Medizinalrat Dr. Mittenzweig, Steglitz, Filandastr. 32,
Dr. Winternitz, SW., Dessauerstr. 15,
Oberlandesgerichtsrat a. D. Petrich, W., Pallasstr. 7/8.
Rechtsanwalt Dr. Bieber, C., Kaiser-Wilhelmstr. 39.

Zur Aufnahme gemeldet sind die Herren:
Rechtsanwalt Westmann, C., Niederwallstr. 37,
Dr. Halpern, Wilmersdorf, Kaiserplatz 4a,
Notar und Rechtsanwalt Dr. Kallinowsky, Bernau.

Herr Ferd. Jak. Schmidt hält den angekündigten Vortrag:

„Psychologie und Philosophie."

Das Verhältnis der Psychologie zur Philosophie ist heute eine viel erörterte Frage. Während die Einen der psychologischen Forschung überhaupt die Möglichkeit abstreiten, jemals Wissenschaft im strengen Sinne zu werden, behaupten andere, nicht nur daß sich Philosophie schlechthin in Psychologie auflösen müsse, sondern daß diese die Grundlage der Geisteswissenschaften, ja aller Wissenschaft überhaupt sei. So erklärt Kant, daß empirische Seelenlehre jederzeit von dem Range einer eigentlich so zu nennenden Naturwissenschaft schon deshalb entfernt bleiben muß, weil Mathematik auf die Phänomene des inneren Sinnes und ihre Gesetze nicht anwendbar ist. Wundt dagegen meint: „Die Aufgabe der Psychologie als einer allgemeinen, der Naturwissenschaft koordinierten und sie ergänzenden empirischen Wissenschaft findet ihre Bestätigung in der Betrachtungsweise der sämtlichen Geisteswissenschaften, denen die Psychologie als Grundlage dient. — Dies Verfahren der psychologischen Interpretation in den einzelnen Geisteswissenschaften muß demnach auch das Verfahren der Psychologie selbst sein, wie es durch ihren Gegenstand, die unmittelbare Wirklichkeit der Erfahrung, gefordert wird." Nun kann jedenfalls nicht in Abrede gestellt werden, daß sich die Psychologie selbst in der Tat auf der Grundlage der Physiologie als ein Zweig der empirischen Wissenschaft konstituiert hat, und ebenso muß ferner zugegeben werden, daß die psychologischen Voraussetzungen allerdings einen Hauptfaktor der geisteswissenschaftlichen Methode auf dem Gebiete der theologischen, juristischen, philologischen Forschung ausmachen, — aber damit ist die gekennzeichnete Streitfrage noch nicht im mindesten entschieden. Denn die Psychologie, wie sie von Weber und Fechner als empirische Wissenschaft begründet worden ist, ist streng genommen nicht mehr und nicht weniger als eine Hilfswissenschaft der Physiologie, und andererseits ist diese physiologische Psychologie keineswegs dasselbe, was die Theologen, Juristen, Philologen usw. bei ihren Untersuchungen unter psychologischer Grundlage verstehen. Dazu kommt, daß die Geisteswissenschaften unserer Tage auch so noch viel weniger durch die psychologische, als durch die historische Empirie be-

stimmt sind. Es muß daher als ein Irrtum bezeichnet werden, wenn W u n d t u. a. die physiologische Psychologie als Grundwissenschaft der Geisteswissenschaften ausgeben.

Will man aus diesen einseitigen Gegensätzen herauskommen, so muß man einsehen lernen, daß die Wissenschaft als Ganzes zweier verschiedener Forschungsarten bedarf. Die eine ist die Empirie oder Tatsachenerkenntnis, und sie hat es zu tun mit der Unterscheidung, Beschreibung, Bestimmung des Besonderen und der besonderen Erscheinungszusammenhänge. Ein solches Besonderes sind auch die subjektiven, unmittelbaren Erfahrungsprozesse des menschlichen Individuums, und insofern ist auch die psychische Erfahrungskunde eine empirische Forschungsart. Alle bloße Tatsachenerkenntnis aber gibt nur ein Wissen und noch keine Wissenschaft, denn zu dieser gehört, daß ihre Erkenntnisse notwendig und allgemeingiltig seien, und einen solchen Charakter hat das bloß empirische Wissen niemals. Zu dieser Untersuchungsart muß daher noch die andere hinzutreten, welche erst die Verwandlung des Wissens in Wissenschaft ermöglicht. Diese ist nicht auf das Einzelne, Besondere, Unterscheidende, Mannigfaltige des Erfahrungszusammenhanges gerichtet, sondern auf das aller nur möglichen Erfahrung schlechthin Gemeinsame, Unveränderliche, Einheitliche. Was aber als solches erkannt wird, das muß als notwendig und allgemeingiltig eingesehen werden und bildet so das wahrhafte Fundament aller Wissenschaft überhaupt. So ist der Raum die Grundbestimmung aller ä u ß e r e n Erfahrungszusammenhänge durchweg. Was daher die Mathematik von dem Raum als solchem als notwendig nachweist, das muß auch von den einzelnen räumlichen Gegenständen unbedingt gelten, und eben deswegen ist die Mathematik die Grundwissenschaft aller echten Naturwissenschaft. Nun muß es aber ein noch Allgemeineres geben, was die äußere und innere Erfahrung z u g l e i c h konstituierend durchdringt, und demnach muß es auch eine Wissenschaft geben, welche sich mit der Ermittlung dieses letzten und höchsten Gemeinsamen aller möglichen Erfahrung überhaupt befaßt. Diese Wissenschaft muß zugleich die Grundwissenschaft aller anderen sein, und das ist die Philosophie. Diejenige Erfahrungsfunktion aber, durch welche die Einheit und das durchgängig Gemeinsame des unendlichen Erfahrungszusammenhanges erfaßt wird, ist das denkende Begreifen; was daher von diesem gilt, muß eine notwendige Bestimmtheit aller nur möglichen Erfahrung sein, und daher kann es Wissenschaft nur geben, sofern eine Tatsachenerkenntnis begrifflich konstituiert wird. Ganz in diesem Sinne sagt einer der größten Naturforscher, J u s t u s L i e b i g: „Da die ganze Anzahl der Bedingungen oder Teile aller Naturerscheinungen begrenzt und verhältnismäßig klein ist, so gelingt es zuletzt, alle Naturerscheinungen in Begriffe aufzulösen. Tausend Tatsachen für sich ändern den Standpunkt der Wissenschaft nicht, und eine davon, welche begrifflich geworden ist, wiegt, in der Zeit, den Wert aller andern auf."

Daraus folgt aber unwiderleglich, daß die physiologische Psychologie und die Philosophie sich ergänzende, aber als solche entgegengesetzte Forschungsarten sind, so daß keine auf die andere zurückgeführt werden kann. Jene hat es mit der Erforschung der empirischen Tatsachenerkenntnis zu tun, diese mit der Einheit und durchgehenden Gemeinsamkeit der Er-

fahrungskonstitution überhaupt, kurz mit dem Begriff der Erfahrung. Ist die Psychologie außerdem eine Hilfswissenschaft der Physiologie, so gehört sie in das Gebiet der empirischen Naturwissenschaften, und es kann nur eine Beeinträchtigung ihrer selbst sein, wenn sie nach altem akademischem Gebrauch noch immer wie die rationale Psychologie bloß um dieses Namens willen mit der Philosophie zusammengekettet wird. Bildet aber nicht das empirische Tatsachenwissen, sondern der konstituierende Tatsachenbegriff das Fundament der Wissenschaft, so ist die Philosophie, nicht die Psychologie wie von altersher die Grundlage aller wissenschaftlichen Erkenntnis überhaupt. Die Aufgabe der Psychologie ist die Erweiterung und genauere Bestimmung des seelischen Tatsachenwissens.

(Autorreferat.)

Eine Diskussion fand nicht statt.

Schluß der Sitzung $9^1/_2$ Uhr.

Sitzung vom 5. November 1903.

Beginn $8^1/_4$ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Martens.

Es wurden neu aufgenommen die Herren: Dr. Halpern, Rechtsanwalt Westmann, Notar und Rechtsanwalt Kallinowsky.

Neu angemeldet wurden die Herren:
Regierungsreferendar Schlenther, W., Tauenzienstr. 24.
Rentier Klärmann, W., Rankestr. 24.

Herr Franz Oppenheimer hielt den angekündigten Vortrag:

„Das Gesetz der Strömung in der Nationalökonomie."

Es ist nicht möglich, Soziologie mit Sozialpsychologie zu identifizieren. Denn es gibt immerhin einige Erscheinungen, die nicht unmittelbar sozialpsychologischer Natur sind, so z. B. ist die Tuberkulose als Massenerscheinung sicherlich eine soziale Krankheit. Indessen läßt sich auch diese Erscheinung in letzter Linie auf sozialpsychologische Faktoren zurückführen, und so mag denn mit einer gewissen reservatio gelten, daß alle Soziologie auch Sozialpsychologie ist.

Die alte klassische Nationalökonomie glaubte ihr ganzes Gebiet beherrscht von einem psychologischen Trieb, den man verschieden bezeichnet hat als das Prinzip des wirtschaftlichen Eigennutzes, als das Selbstinteresse, als das Prinzip des kleinsten Mittels und das ich zum Zweck größerer Anschaulichkeit in eine neue Form geprägt habe als das Gesetz der Strömung mit dem Inhalt: die Menschen strömen vom Orte höheren Druckes zum Orte geringeren Druckes auf der Linie des geringsten Widerstandes.

Daß dieses Gesetz die Wirtschaft beherrschte, daran hat in der Zeit der klassischen Nationalökonomie und ihrer Nachfolger niemand gezweifelt. Und bekanntlich erwarteten die alten Nationalökonomen das Eintreten der sozialen Gesellschaft — damals sagte man Harmonie der Interessen — von dem Augenblick an, wo dem Gesetz der Strömung keinerlei ernste Hinder-

nisse mehr bereitet sein würden. Sie forderten damals die Beseitigung alles dessen, was man damals Monopole nannte, was ich vorschlage, besser als feudale Machtposition zu betrachten, und erreichten in der Tat in den westeuropäischen Kulturländern die ziemlich radikale Beseitigung alles dessen, was man als Monopole erkennen konnte. Nun konnte die Harmonie der Interessen kommen, wenn sie wollte; aber sie wollte nicht. Es ist bekannt, daß die Anfänge des Kapitalismus unsagbares Elend anstatt des vorausgesagten Glückes aller brachten.

Der Unterschied zwischen der wissenschaftlich berechneten Voraussage des von der klassischen Nationalökonomie empfohlenen Experiments und seinem tatsächlichen Erfolge kann auf zweierlei Weise erklärt werden; entweder war eine Prämisse falsch oder es waren noch nicht alle Machtpositionen beseitigt. Der ersten Ansicht sind die bisher herrschenden Schulen der Nationalökonomie. Der Staatssozialismus und der Historismus leugnen, daß die Menschen vom Gesetze der Strömung beherrscht werden. Es wirken auf sie außer dem natürlich nicht geleugneten wirtschaftlichen Eigennutz noch eine ganze Menge anderer Triebkräfte ein: die Triebe des Familiensinns, der Vaterlandsliebe, des Ehrgeizes, der Geschlechtsliebe, der Mildtätigkeit usw. usw. und zwar jeweilig in ganz verschiedener Stärke; und so sei es denn ganz unmöglich, eine Berechnung anzustellen, wie sich der Durchschnittsmensch im Durchschnitt verhalten werde, womit dann glücklich eine Basis gewonnen war, von der aus Nationalökonomie als Wissenschaft überhaupt unmöglich ist, da jeder Versuch einer quantitativen Abschätzung der miteinander konkurrierenden Kräfte a limine abgelehnt wird.

M a r x erklärte die Differenz zwischen Voraussage und Ergebnis des liberalistischen Experiments anders. Nach ihm unterliegen zwar die Menschen dem Gesetze der Strömung, aber das Gesetz der Strömung führt nach Beseitigung aller feudalen Machtpositionen automatisch zur Herausbildung einer nicht feudalen, der kapitalistischen Machtposition, die die Volkswirtschaft mindestens so fälscht, wie jene alten Monopole es getan. Einmal durch außerökonomische Gewalt gesetzt, muß sich nach ihm das Klassenverhältnis zwischen Kapitalbesitzer und kapitallosem Arbeiter, das Kapitalverhältnis immer wieder automatisch im Produktionsprozeß selbst reproduzieren, und so kann es nicht eher zur Harmonie der Interessen kommen, als bis die Wirtschaft der freien Konkurrenz, die Marktwirtschaft, sich überlebt hat und bis der Schmetterling der marktlosen Zukunftsgesellschaft aus dem durchbrochenen Kokon auskriecht.

Diesen beiden Erklärungen setze ich eine andere gegenüber. Ich behaupte, daß nicht alle feudalen Machtpositionen beseitigt sind und daß nach Beseitigung der letzten wichtigsten, des Großgrundeigentums, dennoch die Harmonie der Interessen eintreten wird, die der alte Sozialliberalismus prophezeit hat. Das Großgrundeigentum, das übrigens schon A d a m S m i t h hier und da als Monopol erkannte und anerkannte, ist durch außerökonomische Gewalt entstanden und konnte nicht anders als durch außerökonomische Gewalt entstehen. Daß es tatsächlich die Ursache der mangelhaften volkswirtschaftlichen Verteilung ist, wird erstens durch die Statistik erhärtet, die klar nachweist, daß die Armee freier Arbeiter, ohne deren Vorhandensein das Kapitalverhältnis nicht existieren könnte, sich in der für den

Fortbestand des Kapitalismus notwendigen großen Zahl ausschließlich in den Bezirken des Grundeigentums rekrutiert, beweist die Wirtschaftsgeschichte, indem sie zeigt, daß in den Ländern oder in Zeiträumen, in denen kein Großgrundeigentum existierte, sozial gesunde Verhältnisse mit großer Gleichheit der Klassen- und Vermögensbedingungen vorhanden sind (Deutschland vom 11.—14. Jahrhundert, China, Utah usw.) und beweist schließlich die deduktive Rechnung. Es ist mir gelungen, rein durch mathematische Berechnung aus dem Gesetz der Strömung den heutigen Zustand der westlichen Kulturwelt bis ins letzte Detail abzuleiten und zwar folgendermaßen:

Ich ging von der gewöhnlichen grundfalschen Konstruktion aus, wonach die Völker als eine Gesellschaft von freien und gleichen Genossen in die Geschichte eintreten, nur mit dem Unterschied, daß ich mir der Unwirklichkeit der Konstruktion bewußt war. Nimmt man hier friedliche Verhältnisse und Wachstum der Bevölkerung an, so muß es schließlich zu einer arbeitsteiligen, in städtische Industrie und ländliche Urproduktion gegliederten Volkswirtschaft kommen, in der die volle Harmonie aller wirtschaftlichen Interessen besteht, in der grobe Verschiedenheiten des Grundeigentums ebensowenig existieren können, wie grobe Verschiedenheiten des Kapitaleinkommens usw. Hier gibt es keine freien Arbeiter, infolgedessen kann Geld niemals zu Kapital, d. h. Mehrwert heckendem Wert werden und deswegen steigt der Lohn aller Arbeiterklassen — und erhält jeder Arbeiter mit der steigenden Arbeitsteilung und der im Zusammenhang damit aufblühenden Technik seinen Anteil an der gesteigerten Güterproduktion, und steigender Wohlstand der ganzen Linie bei vernünftiger Gleichheit aller Einkommen ist für die Dauer verbürgt.

Jetzt führe ich aber in diese Rechnung die feudale Machtposition des Großgrundeigentums in genügendem Umfang ein, d. h. eines Instituts, das sich unter dem Gesichtspunkt der volkswirtschaftlichen Verteilung charakterisieren läßt als ein Stück landwirtschaftlich genutzten Bodens, von dessen Ertrag die Bebauer ein wenig veränderliches Fixum, der Titulareigentümer aber den gesamten mit der volkswirtschaftlichen Produktivität stark steigenden Rest erhält. Dann tritt das Gesetz des einseitig wachsenden Druckes in Kraft. Ein ungeheuer viel größerer Teil des Nachwuchses der Landarbeiterbevölkerung strömt in die Städte, Geld wird Kapital, der Mehrwert entsteht und es entwickeln sich sämtliche Erscheinungen des Kapitalismus samt der kapitalistischen Verkäuferpsychologie, aus der u. a. die Phänomene des kranken Wettbewerbes und der Krisen direkt folgen.

Derart ist bis zur Widerlegung dieser meiner Ausführungen grundsätzlich die Meinung der altklassischen Schule, des sozialen Liberalismus wieder hergestellt, wonach nach Beseitigung aller Monopole die soziale Harmonie sich durch das Walten des Gesetzes der Strömung herstellen muß. Der Fehler steckt nicht im Ansatz des Rechenexempels, sondern in seiner Ausrechnung. Man hatte eine feudale Machtposition für ein legitimes Produkt der ökonomischen Differenzierung angesehen. Und so stellt sich als Aufgabe der Sozialpolitik die Ausscheidung dieser Machtposition aus dem Wirtschaftskörper dar oder vielmehr die Beförderung der unwiderstehlichen Tendenz, die im Wege der Selbstheilung auf Ausstoßung dieses feudalrechtlichen Fremdkörpers in der tauschrechtlichen Gesellschaftsorganisation der

Gegenwart hindrängt. Das Großgrundeigentum geht auch ohne Mitwirkung praktischer Volkswirte an seinem Einfluß auf die Wanderbewegung zu Grunde. Die Auswanderung, die es verschuldet hat, hat die überseeische Konkurrenz hervorgerufen und dadurch die Preise seiner Produkte niedergeworfen, und die inländische Abwanderung, die ebenfalls mit seinem Wesen notwendig verknüpft ist, erhöht in unaufhaltsam steigender Kurve die Arbeitslöhne, die es zu zahlen hat. So wird die Grundrente die ratio essendi des Großgrundeigentums von zwei Seiten her unaufhaltsam vermindern und der Zeitpunkt ist deutlich abzusehen, wo dieser letzte Rest der uralten Staatsbildung der außerökonomischen Gewalt zusammenbrechen und verschwinden wird. Dann wird mit der reinen Wirtschaft die soziale Harmonie eintreten können, und so behält die klassische Schule schließlich dennoch Recht; denn die von ihr geforderte und durchgesetzte Freizügigkeit hat in dem Prozeß der Krankheit, den wir Kapitalismus nennen — jeder Prozeß der Krankheit ist zugleich Prozeß der Heilung — die Ausstoßung des letzten Monopols vollzogen und derart den Zustand der sozialen Gerechtigkeit und Vernunft vorbereitet. (Autorreferat.)

Diskussion.

Herr Wilhelm Stern macht darauf aufmerksam, daß es psychologisch nicht zutreffend sei, zu sagen, alle Handlungen des Menschen fließen aus Trieben. Denn es gibt einerseits Handlungen, die von einem bestimmten einzelnen Wollen hervorgerufen werden und vollständig bewußt sind, d. h. nicht bloß in ihren einzelnen Phasen, sondern auch ihrem Sinne, Ziele oder Zwecke nach bewußt sind, und andererseits Handlungen, die aus Trieben fließen und unbewußt sind, d. h. zwar in ihren einzelnen Phasen bewußt, ihrem Sinne, Ziele oder Zwecke nach aber unbewußt sind.

Ferner kann Herr Stern dem Herrn Vortragenden darin nicht Recht geben, daß der Kern der Aufstellungen von Robert Malthus so ganz zurückzuweisen sei. Er zeigt dies an folgendem Beispiel: Die Bevölkerungszahl Deutschlands wächst jährlich um ungefähr $1^1/_4$%. Hiernach müßte Deutschland in 200 Jahren eine Einwohnerzahl von ungefähr 240 Mill. haben. Daß aber ein Land, welches zwischen den Breitengraden liegt, zwischen welchen Deutschland liegt, selbst wenn die Agrikultur noch so sehr fortschreiten sollte, nicht jährlich 2 oder 3 Ernten bringen kann, ist klar. Es ist also nicht einzusehen, wie dieses Land 240 Millionen Menschen sollte ernähren können.

Endlich kann Herr Stern dem Vortragenden nicht darin Recht geben, daß der Staat hervorgegangen sei aus dem Verlangen eines stärkeren Teils der Bevölkerung, auf Kosten des schwächeren Teils eine Bodenrente zu erlangen. Der Staat ist vielmehr, wie er in seiner „Kritischen Grundlegung der Ethik als positiver Wissenschaft" (Berlin, 1897) dargelegt hat, entstanden aus dem Verlangen der Einzelnen, Schutz zu finden hauptsächlich gegen Angriffe äußerer Feinde und auch gegen schädliche Eingriffe in ihr Recht von Innen her, d. h. von Seiten der mit ihnen zusammenlebenden Menschen. Diese beiden egoistischen Motive, zu welchen aber wohl noch als drittes Motiv das ideale oder sittliche Verlangen hinzukommt, da bei der Selbsthilfe die so schwer einzuhaltende Grenze leicht überschritten wird, diese

Selbsthilfe unnötig zu machen und, abgesehen von der Notwehr, die Abwehr der Wiederholung des Unrechts und die Ausgleichung des geschehenen Unrechts in die Hand eines objektiven Richters zu legen, bestimmten die Einzelnen, gemeinschaftlich in eine staatliche Verbindung einzutreten. Dies ist der Entstehungsgrund des Staates. Verschieden von diesem ist die historische Entstehungsweise des Staates, die wohl in den meisten Fällen auf das Bedürfnis, einen Anführer im Kriege, also einen geeigneten Verteidiger gegen äußere Feinde zu haben, zurückzuführen ist. „Sub hasta", d. h. also im Kriege ist der Staat meistens entstanden. Der erste Soldat war der erste König.

Herr Privatdozent Dr. Weber (als Gast): Oppenheimers Hypothese laute: Der Mensch handle nach dem Gesetz des kleinsten Übels.

Das Großgrundeigentum sei nicht die ausschließliche Ursache der Störung der allgemeinen Interessenharmonie, vielmehr nur eine einzelne der Ursachen. Die Quelle des sozialen Übels liege in den Monopolen überhaupt, in deren Schaffung und Erhaltung die Existenzbedingung feudaler Herrschaft besteht. Es gebe aber außer dem Großgrundeigentum noch andere Monopole mit den gleichen üblen Folgeerscheinungen, so das Bergwerkseigentum, Sachkapitalien, große Hüttenwerke, Kartelle. Der sachliche Kapitalbesitz sei tatsächlich wegen der Schwierigkeit seines Erwerbs, seiner Erhaltung und seiner Vermehrung ein Monopolbesitz.

In Frankreich und der Schweiz spiele der Großgrundbesitz keine erhebliche Rolle, trotzdem sei die soziale Knechtschaft des Volkes dort kaum geringer als in Deutschland. Allerdings sei der „freie Arbeiter" die wesentliche Voraussetzung für die Herrschaft des Kapitals, wie dies zuerst Marx gelehrt habe, aber er rekrutiere sich keineswegs ausschließlich aus dem Großgrundbesitz, die ersten kapitalistischen Industrien seien auf den Gebirgen Deutschlands, in Thüringen, entstanden.

Herr Kantorowicz: Während die klassische Schule ihre Theorie des absoluten Egoismus nur zur Annäherung an die Wirklichkeit benutzte, behauptet Oppenheimer mit ihm die Wirklichkeit selbst erklären zu können. Es gelingt ihm aber nur dadurch scheinbar, daß er da, wo er ungünstige wirtschaftliche Erscheinungen deduziert, unbewußt die Tatsache des Irrtums in die Rechnung einführt. So bedeutet ja die Duldung des aufkommenden Großgrundeigentums — der Wurzel alles Übels nach Oppenheimer — nur einen Spezialfall der Unfähigkeit der Völker, ihr Recht zu erkennen, „in's Minimum des Drucks zu strömen." Wo er aber als Optimist die Zukunft auf Grund seiner Reformvorschläge deduziert, da sieht er von allen Störungen und Reibungen ab. Deshalb ist auf seine Prophezeihungen und Erklärungen nicht zu bauen, obwohl immerhin seine Konstruktion eine erhebliche Bereicherung der ökonomischen Einsicht darstellt.

Herr Oppenheimer: Die Einwände, wonach nicht nur das private Eigentum am Grund und Boden, sondern auch das private Eigentum an den eigentlichen Produktionsgütern die Schuld an den sozialen Komplikationen tragen, sind „fetischistische". Alle Schulen der Nationalökonomie sind sich darüber einig, daß ein Stamm von produzierten Produktionsmitteln nur unter der Voraussetzung zu Kapital werden, d. h. Mehrwert abwerfen kann, daß freie Arbeiter in genügender Anzahl vorhanden sind. Wenn man, wie

Herr Dr. Weber, sowohl die Erklärung der Nachklassiker verwirft, wonach die Reservearmee freier Arbeiter durch ein Übermaß von Geburten produziert wird (Malthusianismus); und ebenso die von Marx gegebene statistisch unhaltbare Erklärung, wonach die Maschinerie den Arbeiter überzählig macht, dann muß man entweder die von mir gegebene Erklärung acceptieren, wonach die feudalrechtlich geschaffene Grundbesitzverteilung die Ursache der Entstehung dieser Arbeiterarmee ist — oder man muß eine eigene Erklärung zutage bringen. Und das dürfte gegenüber der unzweifelhaften Eindeutigkeit aller statistischen Ziffern außerordentlich schwer sein. Ich halte die Formel aufrecht, die ich zur besseren Verdeutlichung des Sachverhalts aufgestellt habe, ohne damit etwa eine exakte Quantitätsbestimmung behaupten zu wollen: „Die Wanderbewegung wächst im Quadrat des Großgrundeigentums!" Ohne Großgrundeigentum keine Massenwanderung, keine freien Arbeiter im Überschuß in den Industriezentren, kein Kapitalverhältnis und daher kein Mehrwert!

Der Einwand, daß in Ländern ohne Großgrundeigentum sich auch das Kapitalverhältnis entwickelt, ist ohne jedes Gewicht. Ohne die Einwanderung der Auswürflinge des europäischen Großgrundeigentums gäbe es in Nordamerika, in der Schweiz usw. weder Grundrente noch Kapitalprofit. Denn es würden immer zwei Meister einem Arbeiter nachlaufen und sich überbieten. Nur die nach Millionen zählende Einwanderung europäischer Landproletarier konnte es zuwege bringen, daß hier immer zwei Arbeiter einem Meister nachlaufen und sich unterbieten. Man wird sich also nach stärkeren Argumenten umsehen oder meine Erklärung acceptieren müssen, gegen die man ja eigentlich weiter nichts einzuwenden hat, als daß sie zu einfach ist. Es ist natürlich eine starke Zumutung an die Fachleute, eine so simple Erklärung annehmen zu sollen, nachdem sie Jahrzehnte lang mit den kompliziertesten Theorien die Dinge vergeblich zu begreifen versucht haben. Aber bis zur Widerlegung meiner mit allen Mitteln der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung fundierten Behauptung werde ich an dem Satze festhalten: simplex sigillum veri!

Schluß der Sitzung 11 Uhr.

Sitzung vom 19. November 1903.

Beginn 8 Uhr 20 Minuten.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Martens.

Neu aufgenommen sind die Herren:
Regierungsreferendar Schlenther und
Rentier Klärmann.

Neu angemeldet ist:
Herr Rechtsanwalt Dr. Börne, Kleinbeerenstr. 5.

Herr Dr. Pappenheim hält den angekündigten Vortrag:

„Sehen und Darstellen."

1. Die Darstellungen der Kinder sind anzusehen als Beobachtungsprotokolle. Sie enthalten die Aufzählung des Bemerkenswertesten, darge-

stellt durch typische Gebilde (typische Linien und typische Formen), die das Kind teils erlernt, teils erfunden hat.

2. Die Fertigkeit im Darstellen wächst entsprechend der Kenntnis der Begriffe, die typische Gebilde ausdrücken (typische Begriffe).

3. Die dem Kinde an sich uninteressanten typischen Gebilde haben als Kategorien der Körperwelt großen Bildungswert, sind daher möglichst früh dem Kinde nahe zu bringen (Friedrich Fröbel — John Clark).

4. Die kindlichen Darstellungen einzelner Dinge sind nur so weit verständlich und unterrichtlich verwertbar, wie in ihnen — bewußt oder unbewußt — typische Gebilde zum Ausdruck gekommen sind.

5. Da sich auch die bildenden Künstler dieser typischen Gebilde von jeher mit Erfolg bedient haben, ist es unwahrscheinlich, daß Kinder durch die Kenntnis dieser Hilfsmittel des Auffassens und Darstellens in ihrer eigenartigen künstlerischen Entwicklung schädlich beeinflußt werden.

6. Die Kindespsychologie lehrt uns Entwicklungsgänge des Beobachtens und Darstellens normaler Kinder. Diese Tatsachen lassen sich dazu verwenden, die Entwicklung dieser Fähigkeiten planmäßig zu beeinflussen (Unterrichtsmethode).

7. Bei dem Beobachtungsunterricht empfiehlt es sich vor und neben dem schematischen Zeichnen das schematische Modellieren zur Bildung klarer Formvorstellungen und der entsprechenden Formbegriffe anzuwenden.

8. Der Inhalt des Darzustellenden ergibt sich in erster Linie aus dem Interesse des Kindes. Für die Wahl des Darstellungsmittels ist zunächst das Verständnis und das technische Können des Kindes maßgebend, ferner aber das augenblickliche Ziel.

9. Je einfacher das Darstellungsmittel ist, desto mehr wird das Kind genötigt sein, wesentliche Teile hervorzuheben („kategorisch" zu verfahren).

10. Linien eignen sich besser zum Ausdruck von Richtungs- und Längenverhältnissen als Flächen, da letztere diese Beziehung leicht verwischen. Linientypen von Menschen und Tieren in verschiedenen Stellungen (C. E. von Baer-A. Kull).

11. Aufgabe des zoolog. Unterrichtes ist die Anleitung zur systematischen und biologischen Betrachtung der Tiere. (Dabei wird einer ästhetischen Betrachtung oft bewußt vorgearbeitet). Wenn nun auch hierbei ein Zergliedern der Organismen nicht zu umgehen ist, so wird immer wieder auf das Tier als harmonisches Ganze zurückgegangen. Die Linien- und Flächenschemata ganzer Tiere erleichtern diese Betrachtung und ermöglichen dem Schüler eine korrekte Nachbildung des vom Unterricht Geforderten. (Autorreferat.)

Diskussion:

Herr Baerwald hob hervor, daß die Reform des Zeichenunterrichts diese Disziplin in weit höherem Maße als früher der Ausbildung der Beobachtungsgabe dienstbar gemacht habe. Sei ehedem das Auge nur in der Schätzung von Lageverhältnissen, von Winkeln und Distanzen geübt worden, so bilde die Verwendung des „malenden Zeichnens" unmittelbar die analysierende Beobachtung, die Fähigkeit, viele Einzelheiten im Wahrnehmungsobjekt zu bemerken.

Herr Martens gibt zu bedenken, daß mit der Möglichkeit einer Phantasiebeeinflussung, die das Kind von dem gegebenen Objekte ablenke, zu rechnen sei. Einzelne der Zeichnungen, die Pferde darstellen sollten, erinnern an die bekannten Bilderbogen vom „lustigen Esel" etc. Er fragt den Herrn Vortragenden, ob über die beim Zeichnen mitsprechende Phantasietätigkeit Erwägungen, resp. Beobachtungen angestellt seien.

Schluß der Sitzung 10¼ Uhr.

Berichte und Besprechungen.

Lay, W. A., Dr., Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat. Erster allgemeiner Teil. Wiesbaden 1903. Verlag von Otto Nemnich. Preis geh. M. 9, in ganz Leinen gebunden M. 10.

Die sehr beachtenswerte Arbeit zeigt die Möglichkeit, ja Notwendigkeit einer experimentellen Didaktik auf theoretischem und praktischem Wege. Der bis jetzt vorliegende erste allgemeine Teil enthält die dazu nötigen Voraussetzungen, das Wesen, die Bedeutung und die Durchführung der experimentellen Forschungsmethode auf dem Gebiet der Didaktik, indem er zunächst von kinderpsychologischen, psychologischen und erkenntnistheoretischen, ethischen, ästhetischen und religiösen, pathologischen und hygienischen Tatsachen und Literaturangaben, insofern sie als Grundlagen des Unterrichts und seiner experimentellen Erforschung gelten können, ausgeht. Hierbei ist außer der deutschen auch die einschlägige französische, englische und nordamerikanische Literatur in ausgiebigem Maße benutzt und zum ersten Male — gerade dieser Umstand erhöht den Wert der Arbeit wesentlich — unter besonderer Berücksichtigung der motorischen Prozesse, namentlich der Bewegungsvorstellungen eine innige Verknüpfung der neueren Psychologie mit der Didaktik gewonnen.

Besonders gewinnbringend und klar sind die vom Verfasser weiter angegebenen Resultate experimenteller Forschung und sehr wertvoll die von ihm bezeichneten Mittel und Wege zur Lösung didaktischer Probleme durch Beobachtung und Experiment; auch erscheinen die mitgeteilten typischen Beispiele von zahlreichen didaktischen Versuchen recht dankenswert.

Der Stoff des umfangreichen, gegen 600 Seiten füllenden Buches ist eingeteilt in folgende Abschnitte: Muskelsinn und Bewegungen im allgemeinen, Triebbewegungen und Spiele des Kindes, Empfindungs- und Vorstellungsbewegungen, Prinzip der Anschauungen, Ausdrucksbewegungen, Gefühle und Affekte, die Aufmerksamkeit und ihre Bewegungen, Assoziation und Assimilation, Sach- und Sprachunterricht, Anschauungs- und Gedächtnistypen, Phantasietätigkeit, Denktätigkeit, Suggestion, Übung und Gedächtnis, Willensfähigkeit, Willensbildung, Einheit und Sachlichkeit, Natur-

und Kulturgemäßheit des Unterrichts, Wesen und Bedeutung der experimentellen Didaktik.

Den Berichterstatter hat außer den beiden ersten und den vier letzten Abschnitten hauptsächlich das Kapitel: „Anschauungs- und Gedächtnistypen“ interessiert, zumals es durchgehends ganz neue Gedanken und Ideen enthält. Sehr zu beherzigen ist auch der Inhalt des Schlußkapitels, das vom Wesen der experimentellen Didaktik handelt und die didaktische Beobachtung, Umfrage, Statistik sowie die Bedeutung des didaktischen Experimentes in trefflichen Ausführungen zur Anschauung bringt, auch mit Recht die Notwendigkeit der Errichtung pädagogischer Lehrstühle an den Hochschulen betont und die Pflege pädagogischer Forschungen an den Lehrerseminaren dringend anempfiehlt.

Jedenfalls wird durch die Veröffentlichung des höchst gediegenen Werkes allmählich allen gewagten, ja unnützen pädagogischen Theorien und Spekulationen, an denen unsere Zeit so reich ist, mit aller Energie entgegengetreten werden.

Bei dieser Gelegenheit wollen wir nicht unterlassen, noch einmal auf die erste größere Schrift des Verfassers: „Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts und Kritik der Reformbestrebungen“ 1892 hinzuweisen, da sie schon ganz klar den hohen Wert der physiologischen Psychologie für die Pädagogik zeigt. Nicht minder beachtenswert sind des Verfassers Arbeit über die Psychologie der Zahl und den ersten Rechenunterricht sowie seine Aufsätze: „Physiologische Psychologie und Schulpraxis“ in der „Deutschen Schulpraxis.“

Wollstein. Karl Löschhorn.

Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Alfred Jansen. Hamburg 1901.

Das Buch ist eingeleitet von dem um die Bestrebungen der Hamburger Lehrervereinigung hochverdienten Prof. A. Lichtwark. Er schildert in großen Zügen die Entstehung und Entwickelung der Vereinigung, die im Jahre 1896 offiziell zusammengetreten ist, und gibt dann eine gedrängte Übersicht über die gewonnenen Grundsätze. Das allgemeine Ziel für die praktische Pädagogik ist, neben dem Verstande auch die Empfindung zu bilden. Um in Bezug auf das Was, Wie und Wieweit möglichst das Richtige zu treffen, hat die Hamburger Lehrerschaft sich sachlich Rat und Tat erbeten bei den eigentlichen Fachleuten und das Erbetene auch im weitgehendsten Maße erhalten. Rein Neues wurde im Unterrichte nicht geboten, sondern die schon vorhandenen Stoffe wurden nur vertieft und bereichert. Das Gedächtnis sollte nicht mehr mechanisches Werkzeug zur Bewältigung toten Stoffes, sondern lebendige Kraft im Dienste des vergleichenden und prüfenden Verstandes sein. Aller Unterricht sollte eine Anleitung sein, der Welt selbstständig und unabhängig gegenüberzutreten und in befestigter Gewohnheit das erarbeitete Wissen zum Erwerb neuer Kenntnisse zu benutzen. Die Fähig-

keit zu empfinden ist an einzelnen Gegenständen der Natur und an einzelnen Kunstwerken zu üben. Es muß überall und beständig nicht von der Wissenschaft, dem Stoff, nicht von dem Vorstellungskreis der Erwachsenen, sondern von der Natur des Kindes ausgegangen werden.

Nach dieser Einleitung Lichtwarks folgen in Einzeldarstellungen von verschiedenen Verfassern die eingehenderen Mitteilungen über die Maßnahmen und Leitsätze der Vereinigung. Wir greifen aus den mehr als zwanzig dieser Abhandlungen und Berichte die wichtigsten heraus.

Zunächst gibt Otto Ernst (O. E. Schmidt) in einer Abhandlung „Was soll und kann die Schule für die künstlerische Erziehung tun?" eine Reihe von Grundsätzen, deren wesentlichste sind: Die Universalität ihres Gebietes und die Totalität ihrer Wirkungen macht die Kunst, die für alle da ist, zum Erziehungsmittel ersten Ranges. Das Verlangen nach Kunstgenuß ist in der Masse vorhanden. Es ist die Sache des Lehrers, die Schatzhäuser zu öffnen, die man Bibliotheken, Museen, Konzerthäuser und Theater nennt, den Hauptschlüssel zu geben, die künstlerische Empfänglichkeit, das künstlerische Bedürfnis. O. E. fordert schließlich: In den Unterrichtsfächern, die sich mit der Kunst befassen, sollen nun auch tatsächlich nach künstlerischen Grundsätzen behandelte künstlerische Stoffe den Ausschlag geben. Es muß Wandel geschaffen werden im Literaturunterricht, im Gesang-, Zeichen- und Turnunterricht (Tanz). Es sollen durchaus keine künstlerischen Leistungen, wohl aber künstlerische Empfänglichkeit erzielt werden.

Wie die Hamburger Lehrervereinigung bemüht gewesen ist, dieses Ziel im Zeichenunterrichte zu erreichen, und nach welchen Grundsätzen dabei verfahren wurde, wird uns in einer Abhandlung von C. Goetze ausführlich dargestellt. G. schließt seine Ausführungen mit dem Satze: Das Zeichnen ist als Erziehungsmittel allseitig auszunutzen im Dienste der künstlerischen Erziehung, um das Talent bis zur höchsten Leistung, die Durchschnittsbegabung aber so weit zu bilden, daß sie jeder großen Leistung mit Empfindung und Urteil zu begegnen vermag, zum andern im Dienste jeder realistischen Bildung, die ohne ein geschultes Auge und eine geübte Hand wertlos ist.

In zwei Abhandlungen schildern daran anschließend A. Siebelist und C. Schwartz die von ihnen geleiteten Kurse, welche man zur Heranbildung brauchbarer Lehrkräfte für den Zeichenunterricht eingerichtet hat.

Über die Beziehungen der Schule zum Kunstgewerbemuseum veröffentlicht der Direktor des Museums für Kunst und Gewerbe, Justus Brinckmann einen Aufsatz, der, weil seine Ausführungen sich sehr wohl auf jede auf gleichen Grundlagen beruhende öffentliche Sammlung verallgemeinern lasse, allgemeinstes Interesse verdient. B. verurteilt zunächst auf das schärfste die für die meisten Museen bestehende Anordnung: Kindern ist der Zutritt nur in Begleitung Erwachsener gestattet. Seine Erfahrungen haben ihm das durchaus Falsche einer derartigen Bestimmung erkennen lassen. Er wendet sich dann seinem eigentlichen Thema zu mit der Frage: Wie und was können Kinder in schulpflichtigem Alter in einem kunstgewerblichen Museum lernen, und was kann die Schule hierzu bei-

tragen? Den zweiten Teil dieser Frage beantwortet B. dahin, daß dem Lehrer die Aufgabe zufällt, die Schüler bei der Betrachtung auf Wege zu leiten, die ihrem Verständnis offen liegen und auf denen er zugleich sicher ist, ihr Interesse zu wecken und wach zu erhalten. In dem, was er zum ersten Teil seiner Frage zu sagen hat, hebt B. nachdrücklich hervor, daß das Kind teilnahmlos den schönsten Erzeugnissen alten Kunstgewerbes gegenüberstehen wird, wenn diese nicht belebt werden durch die Deutung ihrer Beziehung zum Leben.

Da es notwendig war, für jede Aufgabe, die sich die Vereinigung gestellt, auch die erforderlichen Lehrer heranzubilden, so wurden auch Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken eingerichtet, über die uns ihr Leiter, A. Lichtwark, Bericht erstattet. Wie solche Übungen mit Schülern vorzunehmen sind, wurde den Lehrern demonstriert, indem L. in ihrem Beisein die Übungen an einer Schulklasse ausführte, wobei es sich zeigte, daß die Kinder viel unmittelbarer beobachteten als die Lehrer selbst, so daß diese zu der Überzeugung kamen, daß bei Erwachsenen aus Mangel an Übung die Fähigkeit zu sehen zurückgehe. Bei diesen Übungen war stets der leitende Gedanke: Die Kinder müssen selbst beobachten und finden. Einen eigenen Kunstanschauungsunterricht einzuführen hält L. nicht für erforderlich, da Zeichen- und Geschichtsunterricht oft Gelegenheit zu einem solchen bieten. Als erstrebenswertes Ziel hat sich herausgestellt, dabei einem jeden Kinde eine Reproduktion des betreffenden Werkes in die Hand zu geben.

In einem Aufsatze „künstlerischer Bilderschmuck für Schulen" geht der Verfasser, Dr. M. Spanier, von dem Grundsatze aus: Wir müssen Kinder nicht nur über Kunst belehren, sondern in erster Linie an Kunst gewöhnen. Dies kann vornehmlich geschehen, indem wir die Kinder in der Schule mit wahrhaft künstlerischem Bilderschmuck umgeben. Sp. macht energisch Front gegen den Bilderschmuck der Schule, der nichts als religiös, nichts als patriotisch, nichts als belehrend ist, sonst aber durchaus keinen künstlerischen Wert besitzt. So wie die Schule bestrebt ist, zu guter Literatur zu führen, so soll sie auch gute Bilder ansehen lehren. Stellt sie sich einmal in den Dienst der Geschmackskultur, so ist auch ihre eigentliche Hauptpflicht sehen lehren. Sp. erwartet davon mit Recht eine Hebung des allgemeinen Niveaus künstlerischer Empfindung, eine Steigerung der künstlerischen Kultur unseres Volkes. Die Frage, welche Anforderungen man an die Bilder für den Schulschmuck bei einer sorgfältigen Auswahl zu stellen hat, beleuchtet Sp. sehr eingehend und berichtet im Anschluß an seine sehr beachtenswerten Ausführungen über die Maßnahmen, die die Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung zur Erlangung eines brauchbaren Bilderschmuckes getroffen hat.

In manchen Punkten berührt sich mit dem von Dr. M. Spanier Gesagten eine Abhandlung „Über Bilderbücher" von C. Weihrauch. W. fordert von einem jeden Bilderbuch, das der künstlerischen Bildung dienen soll, daß es erstens von Künstlern geschaffen ist (was bisher durchaus nicht immer der Fall war) und daß es zweitens sich für Kinder wirklich eigne. Ob letzteres bei einem Buche der Fall ist, ist durch die

Erfahrung festzustellen. Dieselben Forderungen gelten auch für die Illustration in Jugendbüchern. W. weist dann hin auf die Bilderbücher von Speckter, Oskar Pletsch, Busch und namentlich auf die jeder Anforderung genügenden von Ludwig Richter. Aus der Betrachtung der diesbezüglichen Werke genannter Meister gewinnt W. folgende Leitsätze: Jedes Bild muß ein Kunstwerk sein. Das Bilderbuch muß als ein einheitliches Ganzes erfaßt werden. Wünschenswert ist es, daß das einzelne Bild den Anknüpfungspunkt für eine Handlung bietet. Nachdem W. noch darauf hingewiesen hat, welch vorzügliches Mittel zur Erziehung des Farbensinnes das Bilderbuch ist, bespricht er eine Reihe der in den letzten Jahren in Deutschland erschienenen Bilderbücher, die die aufgestellten Forderungen im großen und ganzen erfüllen und spricht zum Schluß die Hoffnung aus, daß auch die großen Meister unserer Zeit es nicht unter ihrer Würde halten, Bilderbücher zu schaffen.

Gegen die Mißstände im Literaturunterricht an unsern Schulen wendet sich Dr. J. Loewenberg. Man hat bei der Dichtung in der Schule zu viel Nebenwerke gesucht: moralische, religiöse und patriotische. Man darf diese Dinge nicht als Hauptsache betrachten und der Dichtung etwas unterlegen, was ihrem innersten Wesen fremd ist. Die Gedichte für Lesebücher sind nur nach rein ästhetischen und pädagogischen Rücksichten zu wählen. — Viel, fast alles für die bleibende Wirkung eines Gedichtes hängt davon ab, wie es dem Schüler vermittelt wird. Sicherlich falsch ist der Weg, auf dem das Gedicht zerlegt, zerstückelt, zergliedert und zerklärt wird. Dem Literaturlehrer muß unbedingt die Kunst des Vortrags eigen sein. Was für Gedichte gilt, gilt auch für Dramen. Zu diesem Punkte gibt L. eine Reihe von Angaben darüber, wie man Dramen in der Schule lesen soll. Aber nicht nur Gedichte und Dramen, sondern auch Erzählungen und Novellen gehören nach L. in die Schule. Als ein wichtiges Mittel zur Bildung des künstlerischen Geschmackes bei gereifteren Schülern empfiehlt L. die Kritik: Nicht Kritik des Guten, wohl aber des Schlechten. Als Endziel eines jeden Literaturunterrichts stellt L. den Satz auf: Unsere Jugend ist so zu erziehen, daß sie nur an musterhaft guter Dichtung Gefallen findet.

Der Erreichung dieses Zieles wird es sicherlich förderlich sein, wenn die Kinder die Dramen, die sie im Literaturunterricht gelesen, auch im Theater sehen. Eine viel weitergehende Bedeutung noch räumt H. Witt in einem Aufsatze: „Theateraufführungen für Kinder" der Schaubühne für unsere Jugend ein. An erster Stelle untersucht und beantwortet er die Frage, welche Wirkungen eigentlich Theateraufführungen haben und wie diese Wirkungen entstehen. Er kommt dabei zu dem Schlusse, daß Schüleraufführungen eine unbedingte Notwendigkeit sind, ein Schluß, den der Versuch bestätigt hat. Es hat sich eben gezeigt, daß die Wirkung der Lektüre auf die Schüler lange nicht die der wirklichen Aufführung erreicht. Anschließend gibt W. dann einen Bericht über die Schülervorstellungen im Hamburger Stadttheater.

Unter den zahlreichen Ausschüssen der Hamb. Lehrervereinigung ist auch ein „Ausschuß für das Studium der Kindheit". Über seine Tätigkeit berichtet uns R. Roß. Eingesetzt wurde dieser Ausschuß, um die Maß-

nahmen, die zur Heranbildung eines kunstsinnigen und schönheitsfreudigen Geschlechts als geeignet erscheinen, psychologisch zu begründen und zwar unter besonderer Berücksichtigung der psychischen Eigenart der Kindesnatur. Am dringendsten verlangte die Frage des Zeichenunterrichtes nach einer psychologischen Behandlung. Der Ausschuß hat 1898 in Verbindung mit der Zeichenkommission eine Ausstellung von freien Kinderzeichnungen veranstaltet, in deren Katalog „Das Kind als Künstler" C. Götze eine instruktive Übersicht über die einschlägigen Forschungen gegeben hat. Im Anschluß daran versucht R., etwas tiefer in das Verständnis der Kinderzeichnungen und der damit zusammenhängenden Fragen einzudringen. Am Schluß seiner Abhandlung stellt R. den Satz auf: Die ästhetische Bildung muß als gleichberechtigt mit der logischen und sittlichen Bildung anerkannt werden.

Man hat der Hamburger Lehrervereinigung oft den Vorwurf gemacht, daß sie einem gewissen Ästhetizismus huldige. Wer ihre „Versuche und Ergebnisse" gelesen hat, der wird ohne weiteres zugeben müssen, daß die Vereinigung den pädagogischen Gesichtspunkten den breitesten Raum gibt. Mit dem von ihr erzielten Gesamtergebnis kann die Vereinigung sehr wohl zufrieden sein. Nachdem sie einmal erkannt hatte, daß die Erziehung zum Kunstgenuß neben der intellektuellen und moralischen Heranbildung ein wesentlicher oder gar gleichberechtigter Faktor bei der Erziehung unserer Jugend ist, hat sie keine Gefahr und keine Mühe gescheut, um alle Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen und dem vorgesteckten Ziele näher zu kommen. Mögen ihre „Ergebnisse und Versuche", die 1901 zum letzten Male in zweiter Auflage erschienen sind, ihr in noch recht vielen weiteren Auflagen zahlreiche Helfer und Freunde werben und so beitragen zur Ausbreitung ihrer noch oft nicht verstandenen und verkannten Ideen und Grundsätze.

Berlin. A. Grünspan.

Gesunde Jugend. Zeitschrift für Gesundheitspflege in Schule und Haus. Organ des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege. Im Auftrage des Vorstandes herausgegeben von Griesbach, Dr. med. u. phil., Professor in Mühlhausen, Schotten. Dr. phil., Direktor der Oberrealschule in Halle, Pabst, Geh. Regierungsrat Oberbürgermeister in Weimar und Korman, Dr. med. prakt. Arzt in Leipzig. Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig. 1. Jahrgang 1901, Heft 1—6. 8°. 256 S.

In einem kurzen Artikel „An die Leser" berichtet Herm. Griesbach, Vorsitzender des „Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege" über die Gründung des Vereins und die Ziele, die er verfolgt, nämlich die Verbreitung der Hygiene in den Schulen. Damit soll gesagt sein, alle diejenigen, welche direkt oder indirekt an dem Gedeihen der Schule

Anteil nehmen, Lehrer und Eltern, Ärzte und Verwaltungen aufzufordern, zur Förderung hygienischer Grundsätze in den Schulen nach Kräften beizutragen. Ferner bespricht er noch die Grundsätze, nach welchen die vorliegende Zeitschrift geleitet werden soll.

Auf einige der Originalabhandlungen wollen wir hier kurz eingehen.

Die Aufgaben der Schulhygiene von Prof. Dr. med. u. phil. Griesbach. Der Verfasser erzählt, dass es schon im Altertum derartige Bestrebungen gegeben hat, jedoch wurde im Mittelalter, zur Zeit der Scholastik und Patristik, die Schulhygiene arg vernachlässigt und erst im 16. 17. und 18. Jahrhundert sind wieder Männer für die Gesundheit der Schuljugend eingetreten. Die moderne Schulhygiene hat sich zu einem speziellen Zweige der hygienischen Wissenschaft ausgewachsen, und da nicht nur die Art des Unterrichtes schädigend auf den Organismus wirkt, sondern auch rein äusserliche Verhältnisse, nämlich die Einrichtungen der Gebäude und Utensilien, ferner das tägliche Zusammensein einer grossen Zahl von Individuen, derartige Wirkungen ausüben können, so hat sie ihre Untersuchungen auf sämtliche Einrichtungen der Schule, d. h. auf die gesamte Schulordnung auszudehnen. Er teilt die Aufgaben, welche ihr behufs Bekämpfung der Schulkrankheiten zufallen, in 3 Gruppen ein, 1) die, welche ihr aus dem Unterrichtssystem und den Unterrichtsmethoden, 2) die, welche ihr aus den Mängeln der Schulgebäude und deren Einrichtungen erwachsen, und 3) die, welche sich über die hygienische Aufsicht, d. h. über die Anstellung, die Dienstvorschriften und das Wirkungsgebiet von Schulärzten erstrecken.

Bei der Besprechung der Aufgaben der 1. Gruppe sagt er, dass man in den Mittelpunkt des Unterrichts nur den Menschen, seine Entwicklung, seine gesellschaftliche und staatenbildende Kraft und seine Ethik stellen könne. Das sei auch schon im allgemeinen anerkannt, nur stellt man in vielen höheren Schulen den antiken Menschen als das Menschheitsideal hin und vergisst, dass der antike Mensch schon längst ausgestorben sei, dass wir moderne Menschen, besonders dass wir Deutsche sind, dass deutsche Denkweise und Sprache, deutscher Idealismus im Jugendunterricht die erste Stelle einnehmen müsse. Deshalb bekämpft er den fremdsprachlichen Unterricht besonders den lateinischen in den unteren Klassen, denn eine richtige Denkmethode lässt sich nur im Anschluss an eine klare und deutliche Begriffsbildung erzielen, und der Sprachunterricht kann nur dazu dienen, die durch die Sinnestätigkeit erlangten Begriffe klar und deutlich auszudrücken. Dazu jedoch sind die lebenden, insbesondere die Muttersprache am geeignetsten, weshalb Griesbach den fremdsprachlichen Unterricht auf das reifere Alter verlegt haben will, wie es eben die sogen. Reformschulen beabsichtigen. Aber er verlangt nicht nur eine Reduktion des fremdsprachlichen Unterrichts und einen gemeinsamen Unterbau aller höheren Lehranstalten, sondern auch eine Verminderung des Unterrichtsstoffes, der Unterrichtszeit und eine Herabsetzung der Ziele. Nachdem er noch vorübergehend die Schulexamina als einen wunden Punkt des herrschenden Schulsystems bezeichnet, verlangt er energisch die Beseitigung des wissenschaftlichen Nachmittagsunterrichtes, der eines der grössten Gifte im Schulbetriebe ist; weil arbeitende Organe viel Blut benötigen, so wer-

den nach der Hauptmahlzeit die Verdauungsorgane Blut an sich ziehen, welches sie anderen Organen, so auch dem Gehirn, entziehen, wodurch ein normales Arbeiten desselben illusorisch wird. — Er geht dann auf die Lage und die Einrichtungen der Schulgebäude ein und empfiehlt als beste künstliche Beleuchtung der Klassen das elektrische Glühlicht, als beste Heizungsanlage die Niederdruck-Dampf-Luftheizung. Nachdem er noch kurz auf die Subsellienfrage eingegangen ist und auch für die Steilschrift eine Lanze gebrochen hat, geht er auf den dritten Punkt, die ärztliche Aufsicht der Schulen, ein und gibt seiner Freude darüber Ausdruck, dass viele Städte die Theorie schon in die Praxis umgesetzt haben. Sein Ideal wäre, wenn der Schularzt zum Lehrkörper der Anstalt gehörte. Er spricht dann noch ausführlich über die Dienstvorschriften der Schulärzte und gibt zum Schluss der Hoffnung Ausdruck, dass auch die Schulgesundheitspflege von dem Verständnis, das man jetzt allgemein der öffentlichen Gesundheitspflege entgegenbringt, ihren Vorteil haben wird.

Zur Frage des Nachmittagsunterrichts, von Dr. H. Schotten, Halle a. S. Der Direktor der hallenser Oberrealschule verfolgt mit diesem Aufsatz keine Lösung dieser Frage, sondern will uns nur darüber orientieren, was in dieser Beziehung schon früher geschrieben und gesagt worden ist, damit so die Frage, die jetzt wieder auftaucht, gründlich behandelt werden könne. Ehe er jedoch auf das Historische eingeht, erörtert er einige allgemeine Gesichtspunkte und sagt, bei der Besprechung der Frage müsste ein Unterschied zwischen den unteren, mittleren und oberen Klassen gemacht werden, ferner müssten sich Betrachtungen über die klimatischen Verhältnisse, abgesehen von den rein lokalen, und über die Lage der Ferien anschliessen. Diese Erwägungen rechnet er alle zur Gruppe der pädagogischen, denen sich die der sozialen und sanitären koordinieren. Bei der Besprechung der ersten Gruppe, der weitaus wichtigsten der Erwägungen, kommt er zuerst auf die Möglichkeit der Verteilung der 38 Unterrichtsstunden der oberen Klassen der Oberrealschule auf die 6 Tage zu sprechen und macht den Vorschlag an 4 Tagen 4 Vormittagsstunden und 3 Nachmittagsstunden, am Mittwoch und Sonnabend je 5 Vormittagsstunden zu erteilen. Ferner schlägt er vor, diese Stunden im Sommer auf die Zeit von 7—11 und von 3—6, resp. Mittwoch und Sonnabend von 8—1 zu verteilen. Bei dieser Einteilung würde zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht eine Pause von im Sommer 4, im Winter 3 Stunden fallen: doch gewiss ausreichend, um völlige Erholung zu sichern und auch zu vermeiden, dass allzubald nach dem Mittagsmahl schon wieder das Sitzen in der Schule anginge. Zwei Nachmittage aber blieben — ausser dem Sonntag — in jeder Woche für einigermassen grössere Spaziergänge übrig, was doch wohl auch als ausreichend angesehen werden dürfte. Weiter geht er auf die Pausenordnung ein und verlangt ganz energisch die Einrichtung von viertelstündigen Pausen zwischen den einzelnen Stunden. Direktor Schotten kommt nun auf die historische Entwicklung der Frage zu sprechen, wie sich, nachdem anfänglich je 3 Vormittags- und Nachmittagsstunden angesetzt waren, der Gebrauch herausgebildet hatte, auf den Vormittag 4, auf den Nachmittag 2 Stunden zu legen, und dabei altem Herkommen gemäss die Mittwoch-

und Sonnabendnachmittage frei waren. Gegen diesen allgemeinen Gebrauch wurde nun von Berlin aus in den sechziger Jahren angekämpft, die Grossstadt stellte ihre Forderungen und die Gründe, die sie für die Abschaffung des Nachmittagsunterrichts geltend macht, sind zum Teil als soziale zu bezeichnen, denen sich die sanitären zur Seite stellen und mit ihnen gleichwertig behandelt werden müssen. Bei der sehr eingehenden Besprechung der Gründe für und wider die Abschaffung des Nachmittagsunterrichtes hält er sich an die Verhandlungen und die Referate der verschiedenen Direktorenkonferenzen der Provinz Preussen im Jahre 1877, Posen 1879 und der Provinz Sachsen 1889, die sich alle mit diesem Thema sehr eingehend beschäftigt hatten. Er konstatiert schliesslich, dass durch alle Erörterungen ein Zug geht, der auch noch in unseren Tagen für die Besprechung von Fragen charakteristisch ist: was nämlich hier und da einmal eintreten kann und auch eintritt, das soll von bestimmendem Einfluss für das Ganze sein, die Rücksicht auf Minoritäten führt zur Vergewaltigung der Majoritäten. Und man verschliesst sich förmlich gegen die natürlichen Heil- und Auskunftsmittel und sucht künstliche und widernatürliche auf. Er ist immer wieder der Ansicht, dass durch seinen Vorschlag, den Nachmittagsunterricht erst um 3 Uhr beginnen zu lassen, die meisten Gründe, die für die Abschaffung desselben ins Feld geführt werden, aufgehoben würden.

In einem kurzen Aufsatz über: Die Luxferprismen und ihre elektrolytische Bindung teilt uns F. S. Archenhold, Direktor der Treptower Sternwarte, einiges Interessante über diese amerikanische Erfindung mit, die für alle Gebiete des öffentlichen Lebens von einschneidender Bedeutung werden wird, da sie eine intensivere Beleuchtung dunkler Räume durch Brechung und bessere Verteilung des Tageslichtes vermittels Prismen ermöglicht. Zwei dem Text beigegebene Reproduktionen von photographischen Aufnahmen des Maschinenraumes der Königl. Münze mit und ohne diese Luxferprismen geben eine sprechende Illustration für ihre überraschenden Wirkungen. Diese Erfindung hat demnach eine materielle und hygienische Bedeutung.

Durch einen kurzen Bericht werden wir über die Vorgänge auf der Sitzung des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege auf der 72. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Aachen am 16. September 1900 unterrichtet. In dieser Sitzung sprachen Dr. med. Gerhardi-Lüdenscheidt über „Psychologie in Bezug auf Pädagogik und Schulhygiene", Dr. Korman-Leipzig über „Samaritereinrichtungen im Dienste der Schule", Dr. Schmidt-Monnard, Kinderarzt in Halle über „Die Ursachen der Minderbegabung von Schulkindern".

Mit einem Abdruck der Satzungen des Vereins, seiner Mitgliederliste, einem Bericht über die Gründung eines Zweigvereins in Mühlhausen i. E. und mit Besprechungen einzelner Erscheinungen der einschlägigen Literatur schliesst das 1. u. 2. Heft.

Das 3. und 4. Heft bringt uns einen sehr genauen Bericht über die Verhandlungen der II. Jahresversammlung des All-

gemeinen Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege am Freitag den 31. Mai 1901 im Weissen Saal des Kurhauses zu Wiesbaden. Nach den bei solchen Gelegenheiten üblichen Begrüssungsreden stand auf der Tagesordnung noch Geschäftliches und Vorträge, von denen folgende von Bedeutung sind.

Die neue preussische Schulreform in Beziehung zur Schulhygiene.

1. Referent Oberrealschuldirektor Dr. H. Schotten-Halle. Er gibt uns erst einen kurzen historischen Rückblick über die Reformarbeit im Schulsystem und geht besonders auf die Verhandlungen der beiden auf Veranlassung unseres jetzigen Kaisers zu diesem Zweck berufenen preussischen Schulkonferenzen in den Jahren 1890 u. 1900 und die von ihnen beiden aufgestellten Thesen ein. Hieran schliesst er dann seine Betrachtungen an und führt aus, dass er es nicht für richtig halten könne, dass man die Schulreform auf die sogenannten höheren Lehranstalten beschränkt hat. Gerade die hygienischen Forderungen müssen dazu führen, auch die Vorschulen mit in den Kreis der Untersuchungen zu ziehen. Denn hier in dem zarten Alter ist schon vielfach der Grund für spätere Übel, wie Kurzsichtigkeit etc., zu suchen. Auch wird in Fragen des Unterrichts und der Hygiene viel zu viel generalisiert, und dadurch vielfach das Recht der Minorität in den Vordergrund gestellt. Ferner warnt er noch davor, zuviel auf einmal zu unternehmen, und stellt als nächste Aufgabe, neben der Schularztfrage, für den Verein die Regelung der Ferien hin und damit in Verbindung die Verlegung des Beginnes des Schuljahres nach den grossen Ferien, also etwa Mitte September. Am Ende seiner kritischen Bemerkungen über die Möglichkeit der Durchführung dieser Thesen weist er noch energisch die Ansicht zurück, dass die Schule allein verantwortlich gemacht werden solle, sondern auch in Haus und Familie müsse Interesse und Verständnis für die Gesundheitspflege der Jugend geweckt werden.

Der 2. Referent, Dr. med. Korman, prakt. Arzt in Leipzig, sprach über dieses Thema vom medizinischen Standpunkt aus und zieht zuerst gegen die antike Dressur und Frisur und das Monopol der Gymnasien los, befürwortet mit warmen Worten die Gleichberechtigung aller höheren Lehranstalten und macht seinem Unmut darüber Luft, dass die Gleichberechtigung nicht so durchgeführt wird, wie sie beabsichtigt war, sondern an den Sonderinteressen einzelner Stände scheitert. Er kommt dann auf die Prüfungen zu sprechen, verwirft sie vollkommen und hofft, dass besonders die Abiturientenprüfung bald abgeschafft werden möchte. Nachdem er noch die Kürzung der Winterferien und Verlängerung der Sommerferien und die Verschiebung des Endes des Schuljahres an das Ende der grossen Sommerferien besprochen hat, fasst er zum Schluss seine Forderungen in 8 Leitsätzen zusammen. Die sich an diese Vorträge anschliessende, sehr ausgedehnte Debatte war recht lebhaft.

Der nächste Vortrag war über „Die schulhygienischen Einrichtungen der Stadt Wiesbaden“ von dem Standpunkt des Schulmannes, des Schularztes und des Schultechnikers und Schulbaumeisters aus.

Als Schulmann sprach Stadtschulinspektor Rinkel-Wiesbaden; er entwickelte die Schulverhältnisse der Stadt und zwar nur für die Volks- und Mittelschulen, berichtete über die Klassenfrequenz und ging besonders eingehend auf die Schulbäder ein, die in jeder Schule eingerichtet sind, und wie die Benutzung derselben gehandhabt wird. In Bezug auf die Schularztfrage, die er streift, wünscht er noch eine Erweiterung der Machtbefugnisse der Schulärzte. Zum Schluss seiner Ausführungen stellt er einige Betrachtungen über die Erfolge dieser Einrichtungen, besonders der Anstellung von Schulärzten, an und teilt mit, dass obwohl noch nicht mal eine Schulgeneration unter ärztlicher Überwachung durch die Schule gegangen ist, doch schon vieles in Bezug auf die Reinlichkeit der Schüler an Körper und Kleidern und die Schulluft besser geworden ist. Aber leider liege ja das Übel viel tiefer in den Schäden unseres Volkslebens, und da müsste die Sozialhygiene mit allem Nachdruck einsetzen, denn solange noch Kinder geboren werden, die von schwächlichen, kranken, erblich belasteten, von Alkohol vergifteten Eltern abstammen, Kinder, die von gewissenlosen Eltern in den ersten Lebensjahren geistig und leiblich vernachlässigt und verwahrlost werden, solange wird es eine gesunde Schuljugend trotz aller Schulärzte und hygienischen Einrichtungen nicht geben.

Als Schularzt sprach Dr. F. Cuntz-Wiesbaden über dieses Thema; er gibt uns an der Hand der Dienstordnung einen Bericht über die Tätigkeit des Schularztes in Wiesbaden, so über die Untersuchungen der Schulkinder beim Eintritt und im 3., 5. und 8. (letzten) Schuljahre, über die Einrichtung und Ausfüllung des Gesundheitsscheines eines jeden Kindes, über die ständig abgehaltenen Sprechstunden und die eventuellen Mitteilungen an die Eltern. Die bei den Rundgängen sich herausstellenden Mängel in bautechnischen Angelegenheiten werden vom Arzt in ein „Hygienebuch" eingetragen und vom Rektor der zuständigen Behörde gemeldet. Er bespricht dann auch noch die Einrichtung der Schulhygienekommission, die aus 2 Mitgliedern des Magistrats, 2 Stadtverordneten, dem städtischen Schulinspektor und einem Schularzt besteht, deren Sitzungen aber auch der Regierungsmedizinalrat, der Kreisphysikus und erforderlichen Falles sämtliche Schulärzte beiwohnen.

Als 3. Referent sprach Baurat Genzmer-Wiesbaden als Schultechniker und Schulbaumeister über die Lage des Schulhauses zur Himmelsrichtung, über die Grösse des Schulraumes, um einer schädlichen Luftverderbnis wirksam entgegen zu arbeiten, über die künstliche Erwärmung und genügende Ventilation der Räume. Nach kurzer Besprechung der Subsellien und anderer inneren Einrichtungen der Unterrichtsräume, geht er auf die Bedürfnisanstalten, die Brausebäder und den Bodenbelag in Korridoren und Zimmern ein.

Darauf folgte ein Vortrag „Die Einführung einer einheitlichen Schreib- und Druckschrift" von Rektor Müller-Wiesbaden, in dem er sich mit beredten Worten gegen die „Doppelwährung" in unserer Schrift wendet, zumal es ja nicht etwa nur 2 Alphabete sind, die gerade unsere Abcschützen lernen müssen, sondern 8, nämlich die deutsche Schreibschrift klein und gross, deutsche Druckschrift klein und gross, lateinische Druckschrift klein und gross und lateinische Schreibschrift klein

und gross. Aus diesem Grunde der Überbürdung und einigen anderen tritt er für die Beschränkung auf ein Alphabet ein, nur fragt es sich, welches soll fallen. Er spricht sich nun ganz entschieden für die Beibehaltung der lateinischen Schrift, der Antiqua, aus, weil das die ursprüngliche sei, und die sogenannte deutsche Schrift erst nach dem 12. Jahrhundert durch verschnörkelnde Schreibweise der französischen Mönche aus ersterer entstanden sei, ferner sei ja auch die Antiqua die internationale Schrift.

Vom Standpunkt des Augenarztes aus sprach Dr. Gerloff-Wiesbaden über dieses Thema. Er zeigt uns, welche Arbeit das Auge leisten muss beim Lesen und ganz besonders beim Schreiben der Frakturschrift im Gegensatz zur Antiqua, die in allen Typen einfacher, weniger verschnörkelt und deshalb auch bedeutend übersichtlicher ist als jene. Besonders schwer ist die Arbeit des Lesens für die Kinder, die ja noch nicht wie die Erwachsenen das ganze Wort überblicken, sondern jeden einzelnen Buchstaben mit den Augen abtasten und sich erst das Wort bilden. Deshalb wird das Auge durch die Frakturschrift mehr angespannt, dem Objekt unwillkürlich mehr genähert und dadurch die unheilbare Krankheit der Kurzsichtigkeit, die ja anerkanntermassen durch Naharbeit entsteht, erst hervorgerufen bezw. vermehrt. Diese Gründe fügt er noch denen des ersten Redners hinzu und fordert auf, mitzukämpfen für die Einführung der lateinischen Schrift. Als beredter Beweis für seine Ausführungen waren auf 2 Seiten nebeneinander dieselben Sätze in grosser Fraktur- und grosser Antiquaschrift abgedruckt, woraus jeder Mensch bei einem Versuch zu lesen mit zwingender Notwendigkeit ersehen muss, wie unendlich viel übersichtlicher die lateinische als die deutsche Schrift ist.

In die sich an diese Vorträge anschliessende, sehr lebhafte Debatte wurde auch noch die Orthographiefrage mithineingezogen. Den Schluss der 2. Jahresversammlung bildete ein im Kurhaus veranstaltetes Festmahl mit Damen mit daran anschliessendem Gartenfest.

Das 5. und 6. Heft wird eingeleitet durch einen Aufruf zur Bildung eines Zweigvereins für Schulgesundheitspflege in Berlin.

Herr Dr. L. Bornemann-Hamburg gibt uns eine kurze Beschreibung der Hamburger Reformschul-Bank, die für die vom Verein Frauenwohl in Hamburg errichtete „Reformschule" gewählt worden ist, und im Grossen und Ganzen dem von Sophie Möller und Einar Sörensen auf der Ausstellung in Bergen (1898) vorgeführten Bankmodell nachgebildet ist.

In einem etwas längeren Aufsatz bespricht derselbe, Dr. L. Bornemann, den Streit der Meinungen in Hamburg über die sexuelle Belehrung. Er ist der Meinung, dass die Frage nicht einseitig, etwa nur hygienisch, behandelt werden dürfe. Sie betrifft den ganzen Menschen und geht zugleich ebenso sehr die Familie wie den Staat an. Er berichtet, wie ein von der Vorsitzenden des Hamburger Zweigvereins der Internationalen Föderation im Volksschullehrerinnenverein und vor schulentlassenen Mädchen gehaltener durchaus sachlicher Vortrag („Aufklärung über das sexuelle Leben und hygienische Ratschläge für die heranwachsende Jugend") von den verschiedenen Seiten aufgenommen

worden ist. Viele waren mit dem Tun der Dame einverstanden, doch machte die Schulbehörde Hamburgs dagegen Front und drückte ihr Missfallen darüber aus. So kam diese Angelegenheit in die weitere Öffentlichkeit und auch in die Tagespresse. Es machten sich Stimmen geltend, die eine Aufklärung durch die Schule schon in den frühesten Jahren verlangen, andere, die dies nur für ein privates Recht der Familien halten und die Aufklärung nur durch die Mutter und den Vater erteilt wissen wollen. Ein anderer Vorschlag geht dahin, in den Fällen, wo es die Familie wegen der Schwierigkeit dieser Angelegenheit nicht übernehmen wolle, sollen sich mehrere zusammentun und einen hygienischen Kursus bilden; jedoch einfacher und natürlicher geschehe das Erforderliche im Schosse der einzelnen Familie durch Vater und Mutter; und auf die Frage „Wie soll das geschehen", wird das Büchlein „Die Vermehrung des Lebens" von Direktor Koch, eines Württemberger Arztes, empfohlen. Die Mehrheit spricht sich für eine Aufklärung so oder so aus, jedoch fehlt es auch nicht an Stimmen, die dieses Vorgehen als ein „Grosszüchten" der infolge der „Verwahrlosung der Familie" und infolge der Aufklärung durch die Tagespresse bereits erzeugten „Schamlosigkeit" ansehen.

In einer Abhandlung „Der Gesundheitszustand der Elementarschüler in den Dresdener Volksschulen und die Schularztfrage" von G. Schanze wird von dem Verfasser in dem ersten Teil seiner Arbeit nachgewiesen, dass der Gesundheitszustand der Dresdener Elementarschüler ein sehr ungünstiger sei. Zu diesem Schluss kommt Schanze durch Betrachtungen der ihm zu diesem Zwecke zur Verfügung gestellten Aufzeichnungen über die Ergebnisse der schulärztlichen Untersuchungen der Schüler. Aus den Tabellen, die er daraus zusammengestellt hat, geht seine Behauptung klar erwiesen hervor; er sagt auch noch weiter, dass der Gesundheitszustand der Kinder im wesentlichen mit durch die soziale bezw. wirtschaftliche Lage der Eltern bedingt wird. In dem zweiten Teil seines Themas, die Schularztfrage, verlangt er, dass die erste schulärztliche Untersuchung des körperlichen Zustandes der Kinder kurz nach Ostern, allgemein und nach einheitlichen Gesichtspunkten vorgenommen werden möchte, weiter, dass das Gesundheitszeugnis für jedes Kind durch die ganze Schulzeit hindurch geführt werden solle. Die schulärztlichen Untersuchungen müssen öfters wiederholt werden, denn der Zustand der Kinder kann sich bessern, er kann sich auch verschlimmern, es können sogar Krankheiten in der Schule erst erworben werden, und Schule und Pädagogik hätten doch ein lebhaftes Interesse daran, die volle Wahrheit über den Gesundheitszustand unserer Kleinen, in denen ja die Zukunft ruht, zu erfahren.

In einem Aufsatz, überschrieben „Der Dresdner Lehrerverein erbittet Schulbäder" beruft sich der Verfasser, Oberbürgermeister Paul am Ende-Dresden, auf die Ausführungen des Lehrers G. Schanze und tritt ganz energisch für die Einrichtung von Brausebädern, denen er den Vorzug vor dem Bassinbad gibt, in den Schulen ein und hofft, dass der Lehrerverein Erfolg haben möge mit seinen Bestrebungen, obwohl im April 1899 ein dahingehender Antrag des Rates von den Stadtverordneten Dresdens abgelehnt wurde.

Dr. med. I. Steinhardt, Kinderarzt und städt. Schularzt in Nürnberg, berichtet über den „Fünften Deutschen Kongress für Volks- und Jugendspiele“, der am 7. u. 8. Juli 1901 in Nürnberg tagte. Es hielt zuerst der Leiter, Freiherr von Schenckendorff, seinen Vortrag „Zehn Jahre unserer Arbeit“, nach ihm sprach Hofrat Dr. med. Stich-Nürnberg über „Wert und Bedeutung der Leibesübungen“. Weitere Vorträge wurden noch gehalten von Dr. med. Schmidt-Bonn über „Inwiefern tragen die Bewegungsspiele zur Bekämpfung der Volkskrankheiten, vornehmlich der Tuberkulose, bei?“; von Turninspektor Hermann-Braunschweig über „Sind die Bewegungsspiele der Mädchen künftig noch entschiedener zu fördern, und nach welchen Grundsätzen sind sie zu leiten?“; von Stadtschulrat Platen-Magdeburg über den Satz „Was kann auch der Zentralausschuss für Volks- und Jugendspiele zur Fürsorge für die schulentlassene Jugend tun?“ Der letzte Vortrag war von Dr. Koch-Blankenburg a. H. „Über die Notwendigkeit der weiteren Schaffung von Spielplätzen in Deutschland, und welche Anforderungen sind an dieselben zu stellen?“

Zum Schluss dieses 5. und 6. Heftes sind noch eine Petition des herausgebenden Vereins an das Kaiserl. Staatsministerium von Elsass-Lothringen, betreffend die Einführung von Realgymnasien in den Reichslanden, und die Erleichterung der Reifeprüfung an dortigen höheren Lehranstalten und diesbezügliche Wünsche von Familienvätern der Stadt Mülhausen abgedruckt.

Unter den „Besprechungen“, die den Heften am Ende angefügt sind, werden die verschiedensten neueren Erscheinungen auf dem Gebiete der Schulhygiene eingehend besprochen.

Berlin. H. du Bois.

Mitteilungen.

Preisausschreiben.

Der „Deutsche Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke" wünscht zwei für deutsche Volksschul-Lesebücher geeignete Lesestücke zu erwerben. Das für die Oberstufe bestimmte Stück soll über den Alkohol-Mißbrauch und seine Bekämpfung in gesundheitlicher, sittlicher, haus- und volkswirtschaftlicher Hinsicht belehren. Das für die Mittelstufe passende Stück soll in Form eines Lebensbildes oder einer Geschichte gehalten sein. Der Umfang jedes Stückes darf drei Oktav-Druckseiten nicht überschreiten.

Jede Arbeit soll ein Motto tragen, das sich auf dem geschlossenen Briefumschlage befindet, in welchem die genaue Adresse des Verfassers mitgeteilt wird. Die Einlieferung an die Geschäftsstelle des Vereins, Berlin W. 15, Fasanenstraße 74, wird bis zum 29. Februar 1904 erwartet.

Die Beurteilung der eingegangenen Arbeiten hat eine aus folgenden Mitgliedern bestehende Kommission übernommen:

1. Herr Professor Dr. Albrecht, Groß-Lichterfelde,
2. Herr Dir. Dr. Alt, Uchtspringe,
3. Herr Rektor Hack, Cöln a. Rh.,
4. Herr Redakteur und Rektor O. Janke, Berlin,
5. Herr Rektor Kutsche, Laurahütte,
6. Herr Geh. Reg.- und Schulrat Saß, Schleswig.

Für jedes der beiden Lesestücke sind zwei Preise ausgesetzt. Der erste beträgt 200 Mark, der zweite 100 Mark. Sollte der Ausfall des Wettbewerbes dies nötig machen, so kann der Vereinsvorstand auf Antrag der Kommission eine Zusammenlegung oder Teilung der vier Preise beschließen. Die preisgekrönten Arbeiten gehen zu beliebiger Verwendung in den Besitz des Vereins über. Das Ergebnis dieses Preisausschreibens wird in den „Mäßigkeits-Blättern" seinerzeit veröffentlicht.

Einladung zu einem Kongress für experimentelle Psychologie in Giessen vom 18. bis 20. April 1904.

Obwohl die experimentelle Psychologie nun schon seit mehr als zwei Dezennien in Deutschland ihre Pflege findet und überhaupt erst von Deutschland aus ihren Weg genommen hat, so fehlt doch bei uns den psychologischen Bestrebungen noch ein Vereinigungspunkt, wie ihn sämtliche naturwissenschaftliche Disziplinen in ihren Spezialkongressen oder in der allgemeinen

deutschen Naturforscherversammlung und ihren besonderen Sektionen besitzen und wie ihn die amerikanischen Psychologen bereits in einem jährlich stattfindenden Kongresse haben. Ein solcher Vereinigungspunkt ist aber für die Psychologie nicht weniger ein Bedürfnis wie für die anderen wissenschaftlichen Disziplinen. Denn bei der Mannigfaltigkeit der speziellen Forschungsrichtungen, die schon bis jetzt in der Psychologie zu Tage getreten sind, und bei der wachsenden Zahl der Aufgaben und Fragen, die von den verschiedensten Gebieten menschlichen Wissens, Handelns und Empfindens aus an die Psychologie gestellt werden, ist es dringend angezeigt, daß denjenigen, die an der Arbeit auf dem Gebiete der Psychologie beteiligt sind, Gelegenheit gegeben werde, durch wissenschaftliche Zusammenkünfte und persönlichen Verkehr eine leichtere und vollständigere Einsicht in die auf diesem Gebiete sich regenden Richtungen und erworbenen Anschauungen zu erhalten und durch Austausch von Erfahrungen und Gedanken sich hinsichtlich der Methode und der Zielpunkte ihres Forschens gegenseitig zu fördern.

In der Erkenntnis dieses Bedürfnisses und in der Überzeugung, daß die experimentelle Psychologie das Zentrum darstellt, an welches sich alle übrigen psychologischen Bestrebungen mehr oder weniger eng anzuschließen haben, sind die Unterzeichneten zu dem Entschlusse gelangt, ihre Mitarbeiter auf dem Gebiete der Psychologie zur Beteiligung an einem Kongresse für experimentelle Psychologie aufzufordern. Dieser Kongreß, dessen Verhandlungssprache ausschließlich die deutsche Sprache sein soll, wird vom 18.—20. April 1904 zu Gießen abgehalten werden. Genauere Mitteilungen hierüber werden später erfolgen.

Ebbinghaus-Breslau. S. Exner-Wien. Groos-Gießen.
Hering-Leipzig. von Kries-Freiburg i. Br. Külpe-Würzburg.
Meumann-Zürich. E. Müller-Göttingen. Schumann-Berlin.
Siebeck-Gießen. Sommer-Gießen. Stumpf-Berlin.
Ziehen-Halle a. S.

Das Lokal-Comité:
Groos. Siebeck. Sommer.

Gefällige Antwort mit Ankündigung von Vorträgen und Demonstrationen wird erbeten an Prof. Dr. Sommer.

Gießen, Oktober 1903.

Es ist angeregt worden, mit dem Kongreß eine Ausstellung von Apparaten und sonstigen Hilfsmitteln zu verbinden, die zur Veranschaulichung in der Psychophysik und experimentellen Psychologie benutzter Methoden dienen. Dies kann mit der Einschränkung geschehen, daß im Wesentlichen nur Apparate und Methoden berücksichtigt werden, welche entweder neu oder in weiteren Kreisen noch nicht genügend bekannt sind, während eine massenhafte Ansammlung von beliebigen Instrumenten zu dem Plan des Kongresses nicht paßt. Es empfiehlt sich, neben den rein physikalischen Hilfsmitteln der psychologischen Forschung auch solche Methoden zu berücksichtigen, die ohne mechanische Instrumente geeignet sind,

bei planmäßiger Anwendung Einblick in die psychologischen Vorgänge zu ermöglichen. Manche von diesen Methoden könnten durch übersichtliche Zusammenstellung des damit erhaltenen Beobachtungsmaterials am besten illustriert werden.

Im Gebiet der technischen Hilfsmittel scheint es erwünscht, daß nicht nur einzelne Instrumente, sondern ganze Versuchsanordnungen zu bestimmten Zwecken in zusammenhängender Weise dargestellt werden, daß besonders auch die praktisch wichtige Frage der Einrichtung psychophysischer Laboratorien, z. B. in Form von Plänen mit Andeutung der Leitungen, der Einordnung der Instrumente u. s. f. zur Behandlung kommt.

Zur Beteiligung werden hierdurch nur die voraussichtlichen Besucher des Kongresses, sowie wissenschaftliche Institute und bekannte Universitäts-Mechaniker eingeladen.

Die Transportkosten müssen von dem Aussteller getragen werden, die Aufstellung würde durch die psychiatrische Klinik in Gießen geschehen.

Um Anmeldung zu der geplanten „Ausstellung von Apparaten und Methoden aus dem Gebiet der experimentellen Psychologie“ wird gebeten an Prof. Dr. Sommer.

Gießen, November 1903.

Es haben bisher Vorträge und Demonstrationen angemeldet:

1. Ach-Göttingen:
   1) Über das Hippsche Chronoskop.
   2) Experimentelles über die Willenstätigkeit.
2. Ament-Würzburg:
   Das psychologische Experiment an Kindern.
3. Asher-Bern:
   Das Gesetz der spezifischen Sinnesenergie.
4. Benussi-Graz:
   Ein neuer Beweis der spezifischen Helligkeit (bezw. Dunkelheit) der Farben. Mit Demonstrationen.
5. Dessoir-Berlin:
   Experimentelle Untersuchungen über die sogenannten Gemeinempfindungen.
6. Ebbinghaus-Breslau:
   Über die geometrisch-optischen Täuschungen.
7. Elsenhans-Heidelberg:
   1) Die Aufgabe einer Psychologie der Deutung als Grundlage der Geisteswissenschaften.
   2) Bemerkungen über die Generalisation der Gefühle.
8. Groos-Gießen:
   Die Anfänge der Kunst und die Theorie Darwins.
9. Henri-Paris:
   Über die Koordination von Bewegungen.
10. Kohnstamm-Königstein i. T.:
   Ausdrucksdeterminanten und Ausdrucksbewegungen.

11. Külpe-Würzburg:
Versuche über die Abstraktion.
12. Lay-Karlsruhe:
Das Wesen und die Bedeutung der experimentellen Didaktik.
13. Marbe-Würzburg:
Über den Rhythmus der Prosa.
14. Martius-Kiel:
1) Zur Untersuchung des Einflusses psychischer Vorgänge auf Puls und Atmung.
2) Demonstration des Apparates zur Lichtunterbrechung.
15. Meumann-Zürich:
1) Eine Erweiterung der experimentellen Gedächtnismethoden.
2) Grundlagen der Individualpsychologie.
16. E. Müller-Göttingen:
1) Bericht über Untersuchungen an einem ungewöhnlichen Gedächtnis (nebst Demonstrationsversuchen an der betreffenden Versuchsperson).
2) Die Theorie der Gegenfarben und die Farbenblindheit.
17. Schumann-Berlin:
1) Ein ungewöhnlicher Fall von Farbenblindheit.
2) Die Erkennung von Buchstaben und Worten bei momentaner Beleuchtung.
18. Siebeck-Gießen:
Zur Psychologie des Musikalischen.
19. Sommer-Gießen:
1) Objektive Psychopathologie.
2) Demonstrationen: a) Umsetzung des Pulses in Töne; b) Elektromotorische Wirkungen an den Fingern.
20. Stumpf-Berlin:
Über Zurechnung.
21. Tschermak-Halle a. S.:
Neue Untersuchungen über Tiefenwahrnehmung mit besonderer Rücksicht auf deren angeborene Grundlage.
22. Watt-Würzburg:
Mitteilungen über Reaktionsversuche.
23. Weygandt-Würzburg:
Beiträge zur Psychologie des Schlafes.
24. Wreschner-Zürich:
Experimentelles über Association von Vorstellungen.
25. Ziehen-Halle a. S.:
Messung der Reaktionszeiten bei Geisteskranken und Geistesgesunden.

Ferner werden voraussichtlich Vorträge halten die Herren: Alrutz-Upsala, Kiesow-Turin, Ranschburg-Budapest, W. Stern-Breslau, möglicherweise auch Ettlinger-München, S. Exner-Wien, Witasek-Graz.

Für die Ausstellung von Apparaten und Methoden haben bisher in Aussicht gestellt:

1. Hoefler-Prag:
   Apparate für 100 psychologische Schulversuche.
2. Lay-Karlsruhe:
   Experimentelle Untersuchungsmethoden und Ergebnisse aus dem Gebiet der Schulpraxis (Rechtschreiben, Entstehung der Zahlvorstellungen, Gedächtnistypen, psychische Energie).
3. Marbe-Würzburg:
   Serie photographisch hergestellter grauer Papiere.
4. Martius-Kiel:
   Apparat zur Lichtunterbrechung.
5. Nagel-Berlin:
   1) Apparat zur Demonstration der Vokalkurven.
   2) Apparat zur Feststellung der beiden Arten Rotgrünblinder.
6. Oehmke-Berlin (durch Prof. Schumann):
   Apparat zur Demonstration des Pulses.
7. Sommer-Gießen:
   1) Psychophysiologische Apparate.
   2) Zählung von psychopathischen Symptomen.
8. Stern-Breslau und Mechaniker Tiessen:
   Tonvariator.
9. Tiessen-Berlin (durch Prof. Schumann):
   Einfacher Kontrollapparat für das Hippsche Chronoskop.
10. Tschermak-Halle a. S.:
    Ein Tierperimeter.
11. Psychologisches Institut in Berlin:
    1) Tachistoskop nach Prof. Schumann.
    2) Chronograph von Oehmke.
    3) Kymographion für Motorbetrieb.
    Vielleicht auch:
    4) Elektromotor mit Zentrifugalregulator.
    5) Serie kleiner Pfeifen.
    6) Apparat zur Untersuchung des Einflusses der Accomodation auf die monoculare Tiefenschätzung.
    7) Modell zur Demonstration des Vertikalhoropters.

Im definitiven Programm, das Anfang März zur Versendung kommt, wird der Stoff inhaltlich geordnet werden.

Auf verschiedene Anfragen wird mitgeteilt, daß für Demonstrationszwecke zur Verfügung stehen: Elektrischer Strom von 110 Volt Spannung, Elektromotor von 1 H. P., Batterien für Reaktionsversuche, Hippsches Chronoskop, Kymographion, Zeissscher Projektionsapparat mit optischer Bank, Phonograph mit elektromotorischem Antrieb usw.

Um weitere Anmeldungen bis zum 20. Februar wird gebeten.

Prof. Dr. E. Müller, Göttingen. Prof. Dr. Sommer, Gießen.

Bibliotheca pädo-psychologica

von

Leo Hirschlaff.

Literatur des Jahres 1901.

A. Allgemeine Psychologie.

c. Die höheren seelischen Funktionen (Vorstellungen, Gefühle, Strebungen, Grundgesetze des seelischen Geschehens.)

Fortsetzung.

888. v. Pusch, L.: Intuitive Diagnose aus den Gesichtszügen. Aus der Kraft der höheren Magnetopathie. 5. Aufl. 17 S. Leipzig 1901, W. Besser.

889. Quincy, J. P.: The Limits of Reliable Memory. (Repr. fr. Proc. Mass. Hist. Soc.) Cambridge, J. Wilson & Son, 1901. Pp. 10.

890. Raeck, H. Der Begriff des Wirklichen. Eine psychologische Untersuchung. Halle a. S., M. Niemeyer, 1900. Pp. 89.

891. Raehlmann, E.: Über Farbensehen u. Malerei. Eine kunstphysiologische Abhandlung in allgemeinverständl. Darstellung. 55 S. München 1901, E. Reinhardt.

892. Ranschburg, P.: Studien über die Merkfähigkeit der Normalen, Nervenschwachen und Geisteskranken. I. Monatsschr. f. Psychiat. u. Neurol. IX (4), 241—259. 1901.

893. Raymondeau: Phantagénie physiologique. (XIe Congrès d. Méd. alién. et neurol.) Rev. Neurol., 1901, IX, 841—842.

894. Reich, E.: Kunst und Moral. Eine ästhetische Untersuchung. 248 S. Wien 1901, Manz.

895. Reinhardt, G.: Die Hutersche Psycho-Physiognomik u. ihre Beziehung zur Krankenbehandlung vom wissenschaftlichen Standpunkte aus, m. drei Naturelltypen u. mehreren Autotypien. (20 S.) Wiesbaden 1900. Bremen, Am Wall 194, A. Heitmann.

896. Reiß, J.: Über einfache psychologische Versuche an Gesunden und Geisteskranken. Diss. Heidelberg 1899. 110 S.

897. Rene, E.: Hands, and how to read them. A popular guide to Palmistry. 125 S. London, Pearson. 1901.

898. Ribot, T.: The Nature of the Creative Imagination. Internat. Mo., 1900. I, 648—675, II, 1—25.

899. Riemann, H.: Die Elemente der musikalischen Ästhetik. Berlin, Spemann, 1900.

900. Rigal, L.: Contribution à l'étude des nasales. La Parole, 1901, XI, 556—565.

901. Ritchie, E.: The Essential in Religion. Philos. Rev. X (1), 1—11. 1901.

902. Robertson, A.: Unilateral Hallucinations; their Relative Frequency, Associations, and Pathology. Journ. of Ment. Sc. XLVII (197), 277 bis 293. 1901.

903. Rolland, C.: Contribution de la psychologie expérimentale à la critique esthétique. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 374—376.

904. Röntgen, P.: Gemüt und Gemütsbildung. Kempten, J. Kösel, 1900. Pp. 368.

905. Rosenthal, F.: Die Musik als Eindruck. Zeitschr. f. internat. Musikwissensch. II (7), 227—262. 1901.

906. v. Roth, A.: Über Sehen und Zeichnen. Progr. Göding 1901, 11 S.

907. Roudet, L.: Recherches sur le rôle de la pression sous-glottique dans la parole. La Parole, 1900, X, 599—612.

908. Rousselot: Synthèse phonétique. La Parole, 1901, XI, 641—647.

909. Rubinstein, S.: Problem des Tragischen. Die Kritik des öffentlichen Lebens, 16. B. S. 325—328. 1901.

910. Ruskin, John: Wege zur Kunst. III. Vorlesungen über Kunst. Eine Gedankenlese aus den Werken des R. Aus dem Engl. übers. u. zusammengestellt von J. Feis. Hrsg. v. S. Sänger. 87 S. Straßburg 1901, J. H. E. Heitz.

911. Russell, B.: Is Position in Time and Space Absolute or Relative? Mind, N. S., 1901, X, 293—317.

912. Saenger, S.: John Ruskin. Sein Leben u. Lebenswerk. Ein Essay. (222 S.) Straßburg 1901, J. H. E. Heitz.

913. Salomon, M.: Psychologie de l'amour au XIXe siècle. Rev. Bleue, 1901, XV, 449—454, 500—505.

914. Sawvel, F. B.: The Sphere and Study of Art. Education, 1901, XXI, 260—264.

915. Saxinger, R.: Über den Einfluß der Gefühle auf die Vorstellungsbewegung. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVII, 18—33.

916. Scheppegrell, W.: The Physiology of Voice Production. Laryng., 1900, IX, 93—99.

917. Schmidt, E. von: Die verschiedenen Richtungen der Weltanschauung. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 297—305.

918. Schmidt, F. J.: Das Ich und das Unbewußte [nach Drews]. Preußische Jahrbücher, 104. B. S. 23—37. 1901.

919. Schmidt, S.: Über das Problem vom Ursprung der Sprache und über Methode und Ziele der linguistischen Forschung. Zeitschrift für afrikanische und ozeanische Sprachen, S. 304—341. 1901.

920. Schnupp, W.: Zur Auffassung und Erklärung des Dramatischen. Progr. Amberg 1901. 35 S.

921. Schultze-Naumburg, P.: Vom Schaffen eines Malers. Persönliches und Allgemeines. Der Kunstwart, 14. J. 9. H. 1901.

922. Schuppe, W.: Zum Psychologismus und zum Normcharakter der Logik. Archiv für systematische Philosophie, N. F. 7. B. S. 1—22. 1901.

923. Schütz, L. H.: Die Lehre von den Leidenschaften bei Hobbes und Descartes. Diss. Göttingen 1901, 121 S. Hagen i. W., Van den Loeck & Ruprecht.

924. Scappucci, Carlo: Primi esperimenti sull' abilità motrice nei sani e negli alienati. Rivista Sperimentale di Freniatria. 1901. Vol. XXVII. p. 1098—1102.

925. Scott, W. D.: Die Psychologie der Triebe historisch-kritisch betrachtet. Diss. Leipzig 1900. 52 S.

926. Scripture, E. W.: Nature of Vowels. Amer. J. of Sci., 4th. S., 1901, XI, 302—309.

927. Scripture, E. W.: The Elements of Experimental Phonetics. New York, Scribners, 1901.

928. Seder, A.: Physiognomische Studien von Schauspieler Alb. Borée. Das Kunstgewerbe in Elsaß-Lothringen, S. 56—60. 1901.

929. Seidl, A.: Wagneriana. Erlebte Ästhetik. Von Palestrina zu Wagner. Bekenntnisse eines musikal. „Wagnerianers". 2. Bd. 520 S. Berlin 1901, Schuster & Loeffler.

930. Sergi: Les émotions. Paris, Doin, 1901. Pp. 450.

931. Sergi: Mécanique des émotions. Rev. de Psychiat., N. S., 1901, IV, 225—235.

932. Sidgwick, A.: The Use of Words in Reasoning. London, A. & C. Black, 1901. Pp. XI + 370.

933. Siebeck, H.: Das Problem der Freiheit bei Goethe. Ztsch. f. Philos. u. phil. Kr., 1901, CXVIII, 42—54.

934. Siegert, E.: Einige Bemerkungen zur Frage des Gedächtnisses. Neue Bahnen, S. 337—352. 1901.

935. Sikorsky: Les processus élémentaires de la connaissance et de l'attention. Rev. de Psychol. Clin. et Thér., 1901, V, 196—204.

936. Simmel, G.: Die ästhetische Bedeutung des Gesichts. Der Lotse, 1. J. 35. H. 1901.

937. Simmel, G.: Stefan George, kunst-philosophische Studie. Neue deutsche Rundschau, S. 207—215. 1901.

938. Slaughter, J. W.: The Fluctuations of the Attention in some of their Psychological Relations. (Psychol. Labor. of Michigan Univ.) Amer. Journ. of Psychol. XII (3), 313—34. 1901.

939. Smith, W.: Thilly on Interest. Philos., R. X (5), 505—514. 1901.

940. Smyth, J.: Truth and Reality. Edinburgh, T. & T. Clark, 1901. Pp. XVII + 244.

941. Sokolov, P.: L'individuation colorée. Rev. Philos., 1901, LI, 36—46 (29, 146). C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 189—193.

942. Sollier, P.: Emotions localisées. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 560—566.

943. Sommer: Ergebnisse einer 3-dimensionalen Analyse der Bewegungsstörungen bei Nerven- und Geisteskranken. Psychiatrische Wochenschrift, S. 97. — Dass. Allg. Ztschr. f. Psychiatr. S. 725—730. — Verh. d. Congr. f. inn. Med. S. 425—430. 1901.

944. Sorel, G.: La valeur sociale de l'art. Rev. de Mét. et de Mor., 1901, IX, 251—278.

945. Souben, R. P. J.: Les manifestations du Beau dans la nature. Paris, Lethielleux, 1901.

946. Souriau, P.: L'imagination de l'artiste. Paris, Hachette, 1901.

947. Spiller, G.: Dynamics of Attention. Mind X (40), 498—524. 1901.

948. Steiner, R.: Welt- und Lebens-Anschauungen von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. 34 S. Berlin 1901, J. Sassenbach.

949. Stern, W.: Meine Auffassung der Willensfreiheit. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 365—367.

950. Stilling, J.: Psychologie der Gesichtsvorstellung nach Kants Theorie der Erfahrung. Berlin und Wien, Urban & Schwarzenberg, 1901. Pp. 164.

951. Stilling, J.: Psychologie der Gesichtsvorstellung nach Kants Theorie der Erfahrung. Berlin—Wien, Urban & Schwarzenberg .1901. 164 S.

952. Stillman, W. J.: Art as a Means of Expression. Internat. Mo., 1900, I (2).

953. Stocker, R. S.: The language of handwriting. A text book of Graphology. 259 S. Sonnenschein. London. 1901.

954. Stocker, R. S.: Graphology made easy. A manual of instruction in Character reading from handwriting. 72 S. London. H. J. Glaisher. 1901.

955. Stoltenhoff, H.: Schopenhauers Ansichten über die Sprache. (Prog.) Elberfeld, 1900. Pp. 18.

956. Stoops, J. D.: The Concept of the Self. Philos. Rev. X (6), 619—629. 1901.

957. Storch, E.: Wahrnehmungen musikalischer Tonverhältnisse. Allgemeine medicinische Centralzeitung, S. 657. 1901.

958. Storch, E.: Muskelfunktion und Bewußtsein. Eine Studie zum Mechanismus der Wahrnehmungen. Grenzfrg. d. Nerv.- u. Seelenlebens X S. 43—86. 1901.

959. Storch, E.: Über die optische Wahrnehmung der Objekte. Klin. Monatsbl. f. Augenhk., 1901, XXXIX, 775—785.

960. Störring, G.: Zur Frage der Erinnerungsüberzeugung. Ztschr. f. Philos. und philos. Kritik 119 (1), 39—41. 1901.

961. Strecker, R.: Der ästhetische Genuß auf Grund der ästhetischen Apperzeption. Diss. Giessen 1901, 87 S. J. Ricker.

962. Stumpf, C.: Tonsystem und Musik der Siamesen. Beitr. z. Akust. u. Musikwiss. H. 3. 69—138. 1901.

963. Sully, J.: The Laughter of Savages. Internat. Mo., 1901, IV, 379—402.

964. Suppas, M.: Bewußtsein. Das Wort, S. 126—136. 1901.

965. Tannery, P.: La vérité scientifique. Ann. de Philos. chrét. 71, (1), S. 415—423. 1901.

966. Tarchanoff, J. de: Sur les illusions et les hallucinations des grenouilles. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 89—92.

967. Tarkanoff, J. de: Sur les conditions de la subjectivation des sons et des sensations sonores en général. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 549—552.

968. Taylor, R. W.: The Effect of Certain Stimuli upon the Attention.

(Psychol. Labor. of Michigan Univ.) Amer. Journ. of Psychol. XII (3), 335—345. 1901.

969. Thiéry, A.: Le tonal de la parole. Rev. Néo-Scol. VII (3), 293—314; (4), 389—421; 1900; VIII (1), 46—54; (3), 276—287. 1901. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol. 1900, S. 179—184.

970. Thode, H.: Kunst, Religion und Kultur. Ansprache an die Heidelberger Studentenschaft. 15 S. Heidelberg 1901, C. Winter.

971. Thorndike, E. L., & Woodworth, R. S.: The Influence of Improvement in One Mental Function upon the Efficiency of Other Functions. Psychol. Rev., 1901, VIII, 247—261, 384—395, 553—564.

972. Thumb, A. und Marbe, K.: Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung. 87 S. Leipzig, W. Engelmann. 1901.

973. Tisserand, P.: Sur les théories Herbartiennes et physiologiques du plaisir. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1900), 272—274.

974. Tissié, P.: La science du geste. Rev. Scient., 4e S., 1901, XVI, 289—300.

975. Titchener, E. B.: Fluctuations of the Attention to Musical Tones. Amer. Journ. of Psychol. XII (4), S. 595. 1901.

976. Tönnies, F.: Die schöpferische Synthese. Ein philosophisches Resumé. Zeit, No. 338, 343. 1901.

977. v. Török, A.: Inwiefern kann das Gesichtsprofil als Ausdruck der Intelligenz gelten? Zeitschrift für Morphologie und Anthropologie, 3. B. S. 351—484. 1901.

978. Toulzac, M.: Rire et pleurer spasmodiques. (Thèse.) Paris, 1901.

979. Treves, Z.: Sur les lois du travail musculaire volontaire. Travaux du laborat. de physiol. de Turin. S. 83—112. Turin, Loescher. 1901.

980. Urban, W. M.: The Problem of a „Logic of the Emotions" and Effective Memory. Psychol. Rev. VIII (4), 360—370. 1901.

981. Vailati, V.: La classification des états de conscience proposée par le Prof. Dr. Fr. Brentano et ses applications à l'analyse psychologique des jugements. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 322—328.

982. Vanlair, C.: Le mystère de la douleur. Rev. d. Deux Mondes, 5e S., 1901, IV, 831—868.

983. Vaschide & Marchand: Des troubles respiratoires en rapport avec les différents degrés d'une émotion pathologique. Rev. de Méd., 1901, XXI, 733—743.

984. Vaschide & Vurpas: Du rôle de l'image motrice dans l'automatisme psychologique. Rev. de Psychiat., N. S., 1901, IV, 165—172. J. de Méd. de Paris, 1901, XXI, 290—292.

985. Vaschide & Vurpas: Contribution à l'étude de la structure mentale de hallucination. Arch. di Psichiat., 1901, XXII, 379—393.

986. Vaschide, N. et Vurpas, Cl.: De la vitesse des temps de réaction auditive simples ou de choix en rapport avec le coefficient mental. Comptes rendus de la soc. de biol. 20. Juli 1901.

987. Velzen, H. Th. von: Ästhetische Betrachtungen. 107 S. Leipzig, H. Haacke. 1901.

988. Verest, R. P.: L'esthétique fondamentale. Rev. d. Quest. Scient., 1901, XLIX, 47—87.

989. Vogt, O.: Contribution à la psychologie des sentiments. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 403—407.

990. Volkelt, J.: Die Kunst des Individualisierens in den Dichtungen Jean Pauls. (Aus: Philosoph. Abhandlungen. Gedenkschrift f. Rud. Hayne.) 64 S. Halle 1902, M. Niemeyer.

991. Volkelt, J.: Beiträge zur Analyse des Bewußtseins. II. Zeitschr. f. Philos. u. philos. Kritik 118 (1), 1—42. 1901.

992. Volkelt, J.: Die psychologischen Quellen des ästhetischen Eindrucks. Zeitschr. f. Philos. u. philos. Kritik 117 (2), 161—189. 1901.

993. Wadsworth, F. L. O.; Webster, A. G.; Scripture, E. W.; Wright, J.; Hallock, W.: The Larynx as an Instrument of Music. Science, N. S., 1901, XIII, 790; 827; 913—914; 1030; XIV, 150—151.

994. Wasmann, E.: Zur mechanischen Instinkttheorie. Stimmen aus Maria Laach, 60. B. S. 169—179, 274—284. 1901.

995. Weber, H.: Über sogenannte überwertige Ideen. Diss. Freiburg i. Br. 1900. 62 S.

996. Wechßler, E.: Gibt es Lautgesetze? Halle a. S., Niemeyer, 1900.

997. Wegener, H.: Instinkt und Überlegung. Der praktische Schulmann, S. 29—74. 1901.

998. Wernicke, C.: Über Hallucinationen, Ratlosigkeit und Desorientierung in ihren wechselseitigen Beziehungen. Monatssch. f. Psychiat. u. Neurol., 1901, IX, 1—4.

999. Wernle, P.: Die Anfänge unsrer Religion. (410 S.) Tübingen 1901, J. C. B. Mohr.

1000. Whipple, G. M.: An Analytic Study of the Memory Image and the Process of Judgment in the Discrimination of Clangs and Tones. Amer. Journ. of Psychol. XII (4), 409—457. 1901.

1001. Wiersma, E.; Marbe, K.: Untersuchungen über die sogenannten Aufmerksamkeitsschwankungen. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVI, 168 bis 200; XXVII, 200.

1002. Willmann, O.: Darstellung der Logik im Anschlusse an die Psychologie des Denkens. Österreichische Mittelschule, S. 347—354. 1901.

1003. Wissler, Cl.: The Correlation of Mental and Physical Tests. Psychol. Rev. Monogr. Suppl. III (6). 1901. 62 S.

1004. Witasek, St.: Zur psychologischen Analyse der ästhetischen Einfühlung. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 25. B. S. 1—49. 1901.

1005. Wobbermin, G.: Theologie und Metaphysik. Das Verhältnis der Theologie zur modernen Erkenntnistheorie und Psychologie. 291 S. Berlin 1901, A. Duncker.

1006. Wolfskehl, K.: Über ein neues graphologisches Erklärungsprincip. Graphologische Monatshefte, S. 1—2. 1901.

1007. Woodworth, R. S.: On the Voluntary Control of the Force of Movement. Psychol. Rev. VIII (4), 350—359. 1901.

1008. Wreschner, A.: Fühlen und Denken. Die Wage, No. 35. 1901.

1009. Wundt, W.: Sprachgeschichte u. Sprachpsychologie. Mit Rücksicht auf B. Delbrücks „Grundfragen der Sprachforschung". 110 S. Leipzig 1901, W. Engelmann. 1901.

1010. Wyneken, E. Fr.: Das Ding an sich u. das Naturgesetz der Seele. Eine neue Erkenntnistheorie. (446 S.) Heidelberg, C. Winter. 1901.

1011. Zeitler, J.: Tachistokopische Untersuchungen über das Lesen. Diss. Leipzig 1900. 86 S.

1012. Zeller, E.: Über den Einfluß des Gefühls auf die Tätigkeit der Phantasie. Philos. Abh., Chr. Sigwart gew., 1900, 205—216.

1013. Ziehen, Th.: Physiologische Psychologie der allgemeinen Vorstellung. Pädagogisch-psychologische Studien, S. 1—3, 9—11. 1901.

1014. Ziehen, Th.: Funktionelle Sprachlosigkeit. Handbuch der praktischen Medicin, 4. B. S. 930—952. 1901.

1015. Zoneff, P. u. Meumann, E.: Über Begleiterscheinungen psychischer Vorgänge in Atem u. Puls. I. Leipzig, Engelmann. 1901. 111 S. Philos. Stud. 18 (1), 1—113. 1901.

1016. Zoth: Innere Sprache. Mitteilungen des naturwissenschaftlichen Vereins für Steiermark, Graz. J. 1900. S. 75.

1017. Zuntz: Studien zu einer Physiologie des Marsches. 361 S. 1901. Aus: Bibliothek v. Coler. Sammlung v. Werken aus dem Bereiche der medicin. Wissenschaften. Hrsg. v. O. Schjerning. 6. Bd. Berlin, A. Hirschwald. 1901.

1018. L., J.: Illusion d'optique. La Nature, 1901, XXIX, 411.

1019. M.: Gauchers et ambidextres. Cosmos, 1901, L (II), 229—231, 259—261.

1020. Musikalisch-Dramatische Parallele. Vom Charakter. Bayreuther Blätter, S. 285—297. 1901.

1021. Physiologie des Kunstempfindens. Zukunft, 37. B. S. 34—48. 1901.

Schriftleitung: F. Kemsies, Schöneberg, Hauptstr. 106 und L. Hirschlaff, Berlin W., Lützowstr. 85b.
Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandl., G. m. b. H., Berlin SW., Kommandantenst. 14.
Druck: Deutsche Buch- und Kunstdruckerei, G. m. b. H., Zossen—Berlin SW. 11.